

# المرجع فى صعوبات التعلم

النماشية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية



الدكتور

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم



مكتبة الأنجلو المصرية



## المرجع في صعوبات التعلم

«التعلمية والأكاديمية والاجتماعية واللغوية»



# المرجع فى صعوبات التعلم

"النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"

تأليف

الدكتور/ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوى (صعوبات التعلم)

كلية التربية - جامعة قناة السويس

عضو الجمعية المصرية لصعوبات التعلم

عضو الجمعية العربية لصعوبات التعلم

عضو الجمعية الدولية للتربية الخاصة



مكتبة الأنجلو المصرية

### بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر إكلية الهيئة المصرية العامة لدار الكتب  
والوثائق القومية ، إدارة الشؤون الفنية .

أبراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف

المرجع في صعوبات التعلم : التنمية والاكاديمية .

تأليف: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم . - ط ١ . -

القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠١٠ .

٨٨ ص ، ٢٤ × ١٧ سم

١- علم النفس التربوي

أ- العنوان

رقم الإيداع : ١١٨٦٧

رمزك : ١-٦٦٧١-٠٥-٩٧٧ تصنيف ديوي : ٣٧٠.١٥

المطبعة : محمد عبد الكريم حسان

الناشر : مكتبة الانجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فرید

القاهرة - جمهورية مصر العربية

ت : ٢٣٩١٤٣٣٧ (٢٠٢) ف : ٢٣٩٥٧٦٤٣ (٢٠٢)

E-mail : [angloebs@anglo-egyptian.com](mailto:angloebs@anglo-egyptian.com)

Website : [www.anglo-egyptian.com](http://www.anglo-egyptian.com)

# إهداء

إلى منبع الحنان والمطاء المتدفق.

إلى أمي وأبي الحبيبين أطال الله عمرهما.

أسأل الله العليّ القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين... وأن يرزقني برهما ورشاهما عني دائماً وأبداً.

إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلالهم ... إخوتي الأعزاء.

إلى رفيقة درسي وشريكة صمري التي تشاركني وتدفعني لجنى ثمرة جهدي.

إلى زوجتي الدكتورة/ أمل شنايم.

إلى جميع أساتذتي بالجامعات المصرية والعربية والأجنبية والذي لا يتسع المقام لذكرهم فلقد نلت من رعايتهم وعنايتهم جميعاً أنواع معالي الاهتمام ولزكي معاني الأستاذية.

إلى كل عالم وباحث وطالب علم يهتم بميدان صعوبات التعلم في وطننا العربي الكبير، إلى كل من يسعى وراء المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية وتحقيق سعادتها.

لهدي هذا الجهد العلمي التواضع

أمل أن يحقق الغرض الذي وضع من أجله.

المؤلف





## محتويات الكتاب

الموضوع	رقم الصفحة
مقدمة للكتاب .....	١٥
الباب الأول: أساسيات صعوبات التعلم .....	١٦٤-١٩
الفصل الأول: مدخل إلى صعوبات التعلم .....	٥٢-٢١
* مقدمة .....	٢٣
* حقل صعوبات التعلم ... فلكة تاريخية .....	٢٤
* مفهوم صعوبات التعلم .....	٢٦
* مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة	
بالنظم ... حدود فاصلة .....	٣٥
* معدلات انتشار صعوبات التعلم .....	٤٣
* تصنيفات صعوبات للتعلم .....	٤٥
الفصل الثاني: الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم .....	٥٩-٥٣
* مقدمة .....	٥٥
* العوامل العنصرية والبيولوجية .....	٥٥
* العوامل الجينية أو الوراثية .....	٥٦
* العوامل البيئية .....	٥٧
الفصل الثالث: المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم .....	١٠٠-٦١
* مقدمة .....	٦٣
* النظرية البيورولوجية .....	٦٣
* نظرية التأخر في الانسج (المدخل الثماني) .....	٦٧
* المدخل الملوكي .....	٦٧
* نموذج للمصليات النفسية .....	٦٧
* نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي) .....	٦٨

**الفصل الرابع: تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم ..... ١٠١-١٥٠**

- ١٠٣ \* مقدمة .....
- ١٠٤ \* مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة .....
- ١٠٦ \* الفرق بين القياس والتقييم .....
- ١٠٧ \* خصائص وسمات التقييم الجيد .....
- ١٠٩ \* عناصر عملية القياس والتقييم .....
- ١١٠ \* خطوات إعداد المقاييس النفسية .....
- ١١٠ \* وظائف التقييم وأدواره .....
- ١١١ \* أنواع التقييم .....
- ١١٢ \* أساليب التقييم .....
- ١١٦ \* أهداف عملية التشخيص والتقييم بالتربية الخاصة .....
- ١١٧ \* أنواع المقاييس المستخدمة في القياس .....
- ١١٧ \* خصائص القياس النفسي .....
- ١١٨ \* مجالات القياس والتقييم النفسي .....
- ١٢٠ \* الأخلاقي النفسي ومهاراته وصفاته الأخلاقية .....
- ١٢٢ \* أساليب التشخيص في التربية الخاصة .....
- ١٢٣ \* صفات الاختيار الجيد .....
- ١٢٦ \* تصنيف الاختبارات النفسية .....
- ١٢٩ \* معوقات عملية التشخيص في التربية الخاصة .....
- \* الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي الاحتياجات
- ١٢٩ \* التربية الخاصة .....
- ١٣٠ \* محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم .....
- ١٤٥ \* خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم .....

### الفصل الخامس: الأساليب والإستراتيجيات التدريبية المستخدمة

١٦٤-١٥١	في علاج صعوبات التعلم.....
١٥٣	• مقدمة .....
١٥٣	• إستراتيجيات التدريب على العمليات النفسية . .....
١٥٤	• إستراتيجية تحليل المهمة .....
	• إستراتيجيات للتدريب على السليات للنفسية وتحليل
١٥٤	المهمة معاً .....
١٥٥	• إستراتيجية تعديل السلوك .....
١٥٥	• إستراتيجية التدريب المباشر للمخ .....
	• إستراتيجيات وبرامج للتدخل العلاجي للمبكر لدى
١٥٦	صعوبات التعلم .....
١٦١	• التمرينات للدالة على صعوبات التعلم .....
	• توجيهات للأولدين في كيفية مساعدة الطفل
١٦٣	دى صعوبات التعلم .....
٢٨٨-١٦٥	الباب الثاني: صعوبات التعلم اللمائية .....
١٨٧-١٦٩	الفصل السادس: صعوبات الإنتباه .....
١٦٩	• مقدمة .....
١٦٩	• تعريف الإنتباه .....
١٧١	• محددات الإنتباه .....
١٧٣	• أنواع الإنتباه .....
١٧٤	• خصائص الإنتباه .....
١٧٧	• العوامل المؤثرة في الإنتباه .....
١٨٠	• مفهوم صعوبة الإنتباه .....
١٨٠	• أشكال صعوبات الإنتباه .....

١٨٣	• أعراض صعوبات الانتباه .....
١٨٤	• أسباب صعوبات الانتباه .....
١٨٥	• تشخيص صعوبات الانتباه .....
١٨٥	• تقييم صعوبات الانتباه .....
١٨٦	• الإستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين سلوك الانتباه ..
١٨٧	• علاج صعوبات الانتباه .....
١٨٩-٢٢٠	<b>الفصل السابع: صعوبات الإدراك .....</b>
١٩١	• مقدمة .....
١٩٢	• مفهوم الإدراك .....
١٩٦	• العلاقة بين الإدراك والانتباه .....
١٩٧	• العلاقة بين الإدراك والإحساس .....
١٩٧	• طبيعة الوظائف الإدراكية .....
١٩٨	• نمو الإدراك .....
١٩٨	• المراحل التي يمر بها العملية الإدراكية .....
١٩٩	• العمليات السيكلوجية في الإدراك .....
٢١٠	• النظريات المصرة لإدراك الأشكال والأشياء والأصوات .....
٢١٦	• مقومات الإدراك .....
٢١٨	• التصور العقلي والإدراك .....
٢٢٠	• مظاهر صعوبات الإدراك .....
٢٢٠	• علاج صعوبات الإدراك .....
٢٢١-٢٤٤	<b>الفصل الثامن: صعوبات الذاكرة .....</b>
٢٢٣	• مقدمة .....
٢٢٥	• تعريف الذاكرة .....
٢٢٦	• مفهوم الذاكرة .....

٢٣٠	..... عمليات الذاكرة *
٢٣٤	..... صور الذاكرة للبشرية *
٢٣٩	..... المكونات الأساسية للذاكرة الإنسانية *
٢٤٣	..... صعوبات الذاكرة *
٢٤٣	..... تشخيص صعوبات الذاكرة *
٢٤٣	..... علاج صعوبات الذاكرة *
٢٥٩-٢٤٥	..... الفصل التاسع: صعوبات التفكير *
٢٤٧	..... مقدمة *
٢٤٩	..... تعريف للتفكير *
٢٥٠	..... أنواع التفكير *
٢٥١	..... سمات التفكير *
٢٥٢	..... أبعاد التفكير *
٢٥٥	..... أساليب (أنماط) التفكير *
٢٥٨	..... صعوبات التفكير *
٢٨٢-٢٦١	..... الفصل العاشر: صعوبات حل المشكلات *
٢٦٣	..... مقدمة *
٢٦٤	..... مفهوم حل المشكلات *
٢٦٦	..... مراحل حل المشكلة *
٢٧٠	..... نظريات حل المشكلات *
٢٧٢	..... أنماط المشكلات وأنواعها *
٢٧٤	..... إستراتيجيات حل المشكلات *
٢٧٤	..... العوامل المؤثرة في حل المشكلات *
٢٧٨	..... مظاهر صعوبات حل المشكلات *

- خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي ..... ٢٧٨
- المصاعب التدريبية لحل المشكلات ..... ٢٨١
- الفصل الحادي عشر: صعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية) ..... ٢٨٨-٢٨٣
- مقدمة ..... ٢٨٥
- أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية) .. ٢٨٦
- تشخيص صعوبات اللغة الشفهية ..... ٢٨٧
- أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية ..... ٢٨٧
- الباب الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية ..... ٢٨٩-٣١٠
- الفصل الثاني عشر: صعوبات القراءة (النصر القرآني «الديسليكسيا») ..... ٢٩١-٣١٦
- مقدمة ..... ٢٩٣
- تعريف القراءة ..... ٢٩٥
- عملية القراءة ..... ٢٩٦
- أنواع القراءة ..... ٣٠٠
- مراحل تعلم القراءة ..... ٣٠٢
- مهارات القراءة ..... ٣٠٦
- مفهوم صعوبات القراءة ..... ٣٠٩
- أسباب صعوبات القراءة ..... ٣٠٩
- مظاهر صعوبات القراءة ..... ٣١٣
- تشخيص ذوي صعوبات التعلم في القراءة ..... ٣١٤
- الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة ..... ٣١٥
- الفصل الثالث عشر: صعوبات الكتابة (النصر الكتابي) ..... ٣١٧-٣٢٤
- مقدمة ..... ٣١٩
- الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات تعلم الكتابة ..... ٣٢٠

٣٢٣	• مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة .....
٣٢٣	• تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة .....
٣٢٤	• علاج صعوبات الكتابة .....
٣٢٢-٣٢٥	الفصل الرابع عشر: صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكالوريا) .....
٣٢٧	• مقدمة .....
٣٢٧	• مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات .....
٣٢٩	• أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات .....
٣٢٩	• مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات .....
٣٣١	• علاج صعوبات التعلم في الرياضيات .....
٣٢٣-٣٤٠	الفصل الخامس عشر: صعوبات التعلم في العلوم .....
٣٤١-٣٣٢	كتاب الرابع: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .....
٣٤٣-٣٦٤	الفصل السادس عشر: الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم .....
٣٤٥	• مقدمة .....
٣٤٦	• مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .....
٣٤٧	• أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .....
٣٤٨	• أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .....
	• الخصائص النفسية لدراسة صعوبات التعلم .....
٣٥٠	• الاجتماعية والانفعالية .....
٣٥٣	• تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .....
	• التدخل النفسي لعلاج صعوبات التعلم .....
٣٦٠	• الاجتماعية والانفعالية .....
	• صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها .....
٣٦٢	• بالتصنيف الدراسي .....

• العلاقات بين صعوبات التعلم الثنائية وصعوبات

التعلم الأكاديمية وصعوبات للتعلم الاجتماعية والانفعالية . ... ٣٦٣

الفصل السابع عشر: المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم .... ٣٦٥-٣٨٩

• مقدمة ..... ٣٦٧

• المهارات الاجتماعية وصعوبات للتعلم ..... ٣٦٨

• خصائص السلوك الاجتماعى لذوى صعوبات التعلم ..... ٣٧١

• مؤشرات للمهارات الاجتماعية لذوى صعوبات للتعلم ..... ٣٧٣

• مظاهر القصور فى المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ..... ٣٨٠

• أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ..... ٣٨٣

• التدخل السيكولوجى مع ذوى صعوبات التعلم لتنمية المهارات

الاجتماعية لديهم ..... ٣٨٦

الفصل الثامن عشر: التعلم التعاونى لذوى صعوبات التعلم ..... ٣٩١-٤٤٩

• مقدمة ..... ٣٩٣

• التعلم التعاونى .. هيكلة تاريخية ..... ٣٩٥

• مفهوم التعلم التعاونى ..... ٣٩٧

• أهداف التعلم التعاونى ..... ٤٠١

• الأسس النظرية للتعلم التعاونى ..... ٤٠٢

• نظريات التعلم التعاونى والتعلم للتفاضلى ..... ٤٠٢

• خصائص التعلم التعاونى ..... ٤٠٨

• عناصر للتعلم التعاونى ..... ٤١٠

• التعلم للتعاونى .. ما له، وما عليه ..... ٤١١

• مهارات التعلم التعاونى ..... ٤١٤

• تدريس مهارات التعلم التعاونى ..... ٤١٥

• إستراتيجيات للتعلم التعاونى ..... ٤١٥



٤٧٣	• مراحل التعلم التعاوني .....
٤٧٤	• الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني .....
٤٧٦	• عوامل نجاح التعلم للتعاوني .....
٤٧٧	• كيفية تكوين المجموعات في التعلم التعاوني .....
٤٧٨	• كيفية توزيع الأدوار في مجموعة التعلم التعاوني .....
٤٣١	• البيئة التعليمية ونظام الإدارة في للتعلم التعاوني .....
٤٣١	• دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجيات للتعلم التعاوني ..
٤٣٤	• فنيات للتعلم التعاوني .....
٤٣٥	• للتعلم للتعاوني وصعوبات التعلم .....
٥١١-٥٣٧	الفصل للتعلم عشر الإرشاد النفسي لدوى صعوبات للتعلم ...
٤٥٣	• مقدمة .....
٤٥٤	• تعريف الإرشاد النفسي .....
٤٦٤	• أهداف الإرشاد النفسي .....
٤٦٦	• أسس الإرشاد النفسي .....
٤٦٧	• نظريات الإرشاد النفسي .....
٤٧٥	• الإرشاد الأمرى لدوى صعوبات للتعلم روى وتطلعات ....
	• دور الأحصائي النفسي في إرشاد آباء وأمهات الأفراد دوى
٤٧٧	• صعوبات للتعلم .....
	• بعض مشكلات دوى صعوبات للتعلم ودور كل من الأحصائي
٤٨٧	• والإرشاد النفسي في مواجهتها .....
٥١٥	• إنيكيت التعامل مع دوى صعوبات للتعلم .....
	• التطبيقات التربوية لاستخدام الكمبيوتر في مجال التربية
٥١٩	• الخاصة عامة ودوى صعوبات للتعلم خاصة .....
٥٢٧	• قضايا صعوبات للتعلم ومشكلاته المعاصرة .....

- الدول المتقدمة ... والتعامل مع ذوي صعوبات النظم ..... ٥٣٠
- المراجع ..... ٥٨٨-٥٣٣
- أولاً: المراجع العربية ..... ٥٣٥
- ثانياً: المراجع الأجنبية ..... ٥٧٠

## مقدمة الكتاب

الحمد لله رب العالمين حمداً يوافي نسه ويكافئ فضله، هيا ربى لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، (الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله وأشهد ألا إله إلا الله وحده، وأصلى وأسلم على من لا نبى بعده سيدنا محمد ﷺ، وبعد..

إنه ليس منى ويمرني جداً أن أقدم للقارىء العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب المرجعي (والذى أعتبره إنيى للحادى والعشرون)، والذى يحمل عنوان: المرجع فى صعوبات التعلم الثنائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، والذى أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة الأكاديمية للعربية إستكمالاً لما تم تقديمه فى مجال صعوبات التعلم.

ويُعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات الهامة فى ميدان التربية للحاصية، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان فى النصف الثانى من القرن الماضى فى بداية الستينات على وجه التحديد.

ومصطلح صعوبات التعلم يُعد من المصطلحات النفسية الحديثة نسبياً والتي جذبت انتباه العديد من الباحثين، وحلست فى النصف الأخير من القرن العشرين عندما وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم العاديين ودوى الإعاقات الحسية، والانفعالية، والنفسية، أو العصبية هم لا يعانون من أى إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أو مرتفعة، ومع ذلك أنزلهم الأكاديمى متدنٍ فى مادة أو أكثر ويجدون صعوبة فى استخدام وفهم اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكاناتهم.

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، فإن العديد من العربيين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد خطيرة.

فالمعلمين دور صعوبات التعلم يوصعون بأنهم أكفاء إلا أنهم يفقدون القدرة

على التعلم بمسؤوليات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما أنهم يعانون من الكثير من المشكلات مثل: قصور وضعف كل من المهارات والكفاءة الاجتماعية، وإحساس ونقص تقدير الذات، والقلق، والانسحابية، والعدوانية، والاضطراب النفسي، والصفوف النمسية، واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، مما يمكن سلباً على تحصيلهم الدراسي، وبعد ذلك فبدأ هاتلاً للطفلة البشرية.

والحق أنه كان وراء إصدار هذا الكتاب المرجعي والذي يهتم بمجال صعوبات التعلم العديد من الأسباب ولعل أهمها ما هو معروف عن حجم هذه الظاهرة - صعوبات التعلم - في مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية.

وعلى أية حال، إنما ونحن نؤلف هذا الكتاب كان لا يعيب عن باننا ولا يفارقه أن المؤلف لمخصص ومبتدئ، وذهب إلى طريق الطم في مجال صعوبات التعلم ويود أن يستمر فيه، وعليه فقد حاولنا أن تكون كتابنا غير حافة في مصونها وهذا ما سوف يجده القارئ، الحبيب في كل فصل من فصول هذا الكتاب المرجعي.

والمرجع الذي بين أيدينا (والذي اعتبره إيني الحادي والعشرون) جاء ليتضمن بين دفتيه أربعة أبواب، تملكت في الباب الأول والذي يلقي الضوء على أساسيات صعوبات التعلم، وقد اشتمل على خمسة فصول تطلق الفصل الأول بمدخل إلى صعوبات التعلم، وتعرض الفصل الثاني إلى الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم، وألقى الفصل الثالث بطلاله على المناحل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، بينما تطلق الفصل الرابع بتقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم. في حين تعرض الفصل الخامس إلى الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستعملة في علاج صعوبات التعلم.

أما الباب الثاني فتطلق بصعوبات التعلم الثمانية والتي تضمنت ستة فصول تطلق الفصل السادس بصعوبات الإنتباه، والفصل السابع بصعوبات الإدراك، والفصل الثامن بصعوبات الذاكرة، والفصل التاسع بصعوبات التفكير، والفصل العاشر بصعوبات حل

المشكلات، والفصل الحادي عشر بصعوبات التعبير الشعبي (اللغة الشفهية).

وجاء الباب الثالث ليلقي بظلاله على صعوبات التعلم الأكاديمية وقد أشتمل على أربعة فصول تعلق الفصل الثاني عشر بصعوبات القراءة (العصر القرآني بالديسليكسيا)، والفصل الثالث عشر بصعوبات الكتابة (العصر الكتابي)، وتعرض الفصل الرابع عشر إلى صعوبات تعلم الرياضيات، وألقى الفصل الخامس عشر بظلاله على صعوبات التعلم في العلوم.

ثم نلاء الباب الرابع والأخير لينتقل بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وأشتمل على أربعة فصول، الفصل السادس عشر والذي تعلق بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم، وتعرض الفصل السابع عشر إلى المهارات الاجتماعية لدوى صعوبات التعلم، بينما تناول الفصل الثامن عشر للتعلم التمازجي لدى المتعلمين دوى صعوبات التعلم. وأخيراً جاء الفصل التاسع عشر ليلقي بظلاله على الإرشاد النفسي لدوى صعوبات التعلم.

هذا وقد ردد الكتاب الحالي بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملونة كلما دعت الضرورة لذلك.

ولحيراً أمل أن أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب المرجعى على نحو يستفيد منه القارىء الحبيب، وأن يؤدي هذا الكتاب أيضاً العرض الذى وضع من أجله.

المؤلف

الدكتور/ سليمان عبدالوهد يوسف

Dr\_Soliman\_2006@yahoo.com

القل الكبير - الإسماعيلية - مصر

٢٠١١م



## الباب الأول

### أساسيات صعوبات التعلم





الفصل الأول  
مدخل إلى صعوبات التعلم



## الفصل الأول

### مدخل إلى صعوبات التعلم

#### مقدمة:

يميش للمجتمع العربي اليوم الكثير من المشكلات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية، والتي إنعكست بدورها بشكل كبير على التطعيم بجميع مراحلها، حيث نجد أن المعلمين غير مؤهلين لتطعيم الأطفال، ونكدس عدد الفصول والتركيز على الدواحي المعرفية فقط، حيث لا يتسع الوقت ولا تتوافر الامكانيات لممارسة الأنشطة التدريبية والتطعيمية والمهارية ويلاحظ أثناء سير العملية للتطعيم داخل الفصول أن بعض التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم مادة أو أكثر وأن أدائهم في المهارات الأكاديمية المدرسية أقل بصورة واضحة عن أقرانهم الذين هم في نفس المستوى العمري والنفسي، رغم أنهم يظهرون نشاطاً ملحوظاً في بعض الأنشطة المدرسية وغير المدرسية، بل أحياناً يكونوا من الموهوبين بناءً على اختبارات الذكاء المقتنة.

وتعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة والتي يصعبها مؤلف الكتاب بأنها فئة ذوى السحنة التعليمية أو الإعاقات الخفية التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وحمي وليس مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إلى لم يكن كلهم. ومن ثم فقد اجتمع موضوع صعوبات التعلم موقفاً هاماً وأصبح مأثراً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الاحتمات التدريبية والبرامج العلاجية لهم، وقد استلذت تلك الفئة - صعوبات التعلم - انتباه كثير من العلماء والمختصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس

الزيرى، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس النموي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها ، ومن ثم أطلقت على هذه اللغة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوي العائل الوظيفي البسيط في المخ ، الأفراد ذوي الإصابات الحسية، والأفراد ذوي الإعاقات الإدراكية، وأحياناً الأفراد ذوي صعوبات التعلم. ورغم ثقل هذا المصطلح - صعوبات التعلم - اجتماعياً مقارنة بمصطلح التحلل العقلي إلا أنه لا يوجد تعريف معقد لهذا المصطلح.

فقد محاولة كيرك (Kirk, 1962) وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الآن، ولا تزال هذه إحدى القضايا الهامة في حقل صعوبات التعلم (Stan & Joseph, 1995)

وفيما يلي عرضاً موجزاً للتطور التاريخي لصعوبات التعلم:

### حقل صعوبات التعلم ... فتلك تاريخية:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأهمية التعلم ونوهر فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٧ أ: ٤٧)

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية ، وبالتحديد بداية العمل الطبي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (Francise Gall, 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في لمبات معينة من الأنشطة العقلية ، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات الحسية واضطرابات اللغة والكلام ، وصاغ فكرة مؤداه أن الإصابة الحسية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب التلق واللغة. (Hammill, 1993 : 295)

وقد شهد مطلع السديتات من القرن الثامن كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك Samuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك التكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين ينتمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣ ، ولقد ذلك العديد من الأوتل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (خيرى السامى ، ١٩٩٨: ٩) ، ويعود للفصل إلى صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties كمفهوم ترويجي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومى الذى انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتطين بالمجال (عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥: ٤٠٩) ، وهى هذا المؤتمر - أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح ترويجي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومند ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمى ، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الانحار الوطنى للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام ١٩٦٥ وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنعوا على أن لديهم صعوبات تعلم ، وكذا تواتر التعريفات التي تناوالت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفاً ذو صيغة رسمية ، بعضها قوئل بالرفس ، أو النقد والآخر حطى بالقبول ، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو للتعريف الفيدرالى في القانون العام

الأمريكي أو ما يعرف بقانون ٩٤-١٤٢ والقائد في ٢٩ نوفمبر لعام ١٩٧٥ والذي أعطى حق التنظيم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة . ثم كان تحديد المصطلح - صعوبات التعلم - خلال الفترة من ١٩٧٥ - ١٩٧٧ وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية (United State office of Education (U.S.O.E).

### مفهوم صعوبات التعلم:

تعد إحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم - علمي، هي أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم - والذي سوف يوفر له الإطار النظري للجيد الصابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة للحلصة بالتعريف والوصف الدقيق للأعراض السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم.

وفيما يلي عرضاً للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية لنطلي القارئ فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم .

يصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها:

(١) تعريفات تربوية .

(٢) تعريفات طبية .

(٣) تعريفات نفسولوجية وفسيولوجية .

(٤) تعريفات غيرأولية (المؤسسات أو الهيئات) .

## أولاً، التعريفات التربوية:

حيث فُضحت بانماني (Bateman, 1965 : 220) تعريفاً للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، متحصناً فكرة محكّ الدباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصنل الدراسي ، ونص هذا التحريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يطهرون نباعداً نالاً تربوياً بين إمكانياتهم العقلية ومستوى أدائهم العلي ، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم ، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطرابات عطيني في الجهاز العصبي المركزي ، والتي لا ترجع إلى تأخر علف عام ، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو القعدان الحسي .

وعرفا هاري ولامب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من إحدريات المتاحة له في المدرسة .

في حين قدم عائل الأشول (١٩٨٧ : ٥٤٠) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تطيعي معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المشابهة معهم ، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات الانعسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة .

ويشير سيد أحمد عثمان (١٩٩٠ : ٢٩) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من إحدريات التطيعية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استخدام المعافن عقلياً وجسمياً والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر .

ويذكر كرسيني (Corsini, 1994. 105) أن مفهوم صعوبات التعلم : هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية

عادية ولا يظهر عليه أى مظاهر الاحتلال للميولوجى للمعنى ولديه صعوبة فى الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب فى إطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك فى أى عمر أو مستوى اقتصادى أو اجتماعى.

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النصية الشاملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تظهر بعضها فى القدرة غير التامة للفرد لى يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتفهى. أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأهاريات النعالية. ولا يشمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تحلل عقلى، أو اضطراب انفعالى، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية. (نصره جلال، ٢٠٠٦: ٨٣)

كما يشير محمد غنيم وكمال صليحة (١٩٩٦: ١٣٦) إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصعب مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادى - متوسط أو فوق المتوسط ويضعف مستوى بحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم فى الظروف العادية.

ويشير محمد عدس (١٩٩٨: ٣٧ - ٢٨) إلى أن الشخص الذى لديه اضطراب فى إحدى العمليات السيكلوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة، والتي تبدو فى عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف فى المخ.

وقدم فزاد أبو حطب وأسأل صادق (٢٠٠٠: ٧٧٤) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم يعنى العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لون من التمييز الشديد يدخل صاحبه فى فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة.



ويعرف السرطاوي (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتكرر لديهم عرض التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه للصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته اللغوية والمهنية والاجتماعية وبشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات.

وينظر عبد العزيز العبد الجبار (٢٠٠٣: ١٧٨) إلى صعوبات التعلم على أنها مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا انقصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو للكتابة، أو الهجاء أو الغيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في السمع أو إلى الحبل للمحى البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، وتنبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تحلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي.

وتذكر آيات عبيد المجيد (٢٠٠٣: ٣٨) في معرض تعريفها لمعهوم صعوبات التعلم أنه مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التحصيل الذي يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، الانتباه، التفكير، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية.

ويشير صالح هارون (٢٠٠٤: ١٨) إلى أن صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي

تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها ، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجى والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية ، أو السمعية أو البصرية ، أو غيرها من الإعاقات.

ويعرف دبيل حايظ (٢٠٠٦ : ٣) صعوبات التعلم بأنها هي اضطراب في العمليات العقلية أو للنفسية الأساسية التي تشمل الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من فصول في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

وقد تمت فريوس الكري (٢٠٠٧ : ٢٣) تعريفاً لصعوبات التعلم بنص على أن صعوبات التعلم هو مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية.

### ثانياً: التعريفات الطبية:

حيث يشير كلينتنس (Climentes, 1966) إلى أن مصطلح الحما الرطيفي النحى البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقررون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية. ( فحى عبد الرحيم وحليم بشأى، ١٩٨٨ : ٣٩٣ )

ويعرف براون وأخري (Brown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة لفظاً وكتابة ، وتظهر في اضطراب للقدرة على الاستماع والتفكير والكلام

والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والعد الأدنى لحال المخ والعسر القرائي والاقازيا التملية. (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٤ : ١٤٠)

في حين يعرف إبراهيم (Ebrahim, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي ، وتعد مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب وأحد وتبدأ هذه الفئة مجموعة محددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

### ثالثاً: تعريفات فيسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماماً كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات: ينكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996 : 33) أن سمونيل كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من السمات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أو أي مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي محي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو العمران العمى أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية.

وقدم السيد عبد الحميد (٢٠٠٣ : ١٢٦) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة

وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة .

ويعرف سليماني عيناواحد (٢٠٠٨: ٣٧، ٢٠٠٩: ٤٣) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي نكاه متوسط أو فوق المتوسط ، يطهرون تباعداً واصحاً بين أدايتهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وطائف أحد مصعى اللخ الكرويين على الآخر ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية) ، وإيهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي .

### وإبعاء: التعريفات القيدالية (المؤسست أو الهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات القيدالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وهما يلي عرصاً لبعض هذه التعريفات:

#### (١) تعريف للجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (١٩٧٧):

#### National Advisory Committee for Handicapped Children

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عن مرسوم بقانون تحت (٩١ - ٢٣٠) سنة (١٩٦٨) لتعريف صعوبات التعلم وتنبهة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في ٢٩ نوفمبر بقانون (٩٤ - ١٤٢) سنة (١٩٧٧) وينص على أن صعوبات التعلم هي اضطراب هي واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز للقدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو

الكلام أو الكتابة أو التهجى أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحدث للتعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة السمع والحال البسيط في وظائف السمع والمصدر القرائي والأفارى الثمانية. ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التحلف العقلي أو الأطفال ذوي الحروب البيلية أو الثقافية أو الاقتصادية (Ohlson, 1978: 8)

## (٢) تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١):

**National Joint Committee on Learning Disabilities (1981)**

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف العيادي الصادر عام (١٩٧٧)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة للحكومة من الست هيئات سابقة الذكر وضع تعريفاً لئلا يملأ مليات للتعريف السابق وينص على أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والامتناد وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن لحل الفرد والتي ترجع إلى الحال الطبيعي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية - التأخر العقلي - الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو عوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير المتكافئ) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف. (Hammill, 1990: 18)

## (٣) تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (NJCLD): (١٩٩٤)

في عام ١٩٩٤ قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة ١٩٨١ والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات السيطر الذاتي للسلوك، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتمل في

السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرة للعقلية وهذه الاضطرابات ، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفية هي الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي. (Polloway et al, 1997 : 298)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم - وبالرغم من للتاريخ التفسير نسبياً لهذا المجال - يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ونود أن نشير هنا إلى أنه وجود بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها وللتى تناولت مفهوم صعوبات التعلم بوصفها فيما يلي:

١- أن معظم التعريفات إتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عضوياً، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

٢- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التحالف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حزماني بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

٣- ضعف الأبناء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

٤- قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولاً بالنسبة للماديين.

٥- إصافة التفكير إلى بعض لمشكلات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة، الرياضيات.

٦- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتكونون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.

٧- اتجاهاً بين نسبة نكاه المتعلم ذوى صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.

٨- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

٩- الأفراد ذوى صعوبات للتعلم لا يستفيدون من طرق التنظيم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

وبناء على ما تقدم ، ونأسيماً على التحليل والنقد السابق للتصنيفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية فإنه يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها «مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجاسين في طبيعة السعوية أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع للصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصعي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معطل، ولا يمانون من أي من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية) ، وأيضاً لا يمانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً ملاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، قصور الإنتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة».

### مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم... حدودها:

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية، ولعل أهم هذه القضايا والمشكلات قضايا التحريف ومشكلات الترميز وقضايا التحديد الدقيق للفرق بين المصطلحات المستخدمة في نطقة بحثية واحدة، وما يستتبع ذلك من صعوبة في الترجمة والنقل حيث نتناحل المفاهيم وتستعصى أحياناً أخرى على نطاق الاستفراغ واللباب.

ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات التي تبحر بالمشكلات المستحصية حتى الآن في التعريف والنقل والترجمة الدقيقة للمصطلحات المستخدمة في هذا المجال. وفي هذا الإطار يرى مؤلف الكتاب أن يتعرض في السطور القادمة لقضية المصطلحات المختلفة التي نستخدم للإشارة إلى صعوبات التعلم Learning Difficulties، بالإضافة إلى إلحاط الذي يقع فيه البعض من حيث التمييز عن صعوبات التعلم بمصطلحات أخرى متصلة بالتعلم مثل: مشكلات التعلم Learning Problems، عدم القدرة أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، التأخر الدراسي Under Achievement، بطء التعلم Slow Learner، والتخلف العقلي Mental Retardation، .... إلخ.

ويمكن لأخصائي صعوبات التعلم تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

وينصح سليمان عبدالواحد (٢٠١٠ هـ: ٤٨٧) بضرورة تحديد الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه وذلك على النحو التالي:

#### ( أ ) صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم هي أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم ، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي ، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الإنتباه ، أو إلى الإعاقة العقلية كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨: ٣٦)



وعلى الجانب الآخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في إنجلترا ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقارنة بأقرانه ، تبطله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة ، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه ، ويستخدم هذا المفهوم في أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم ، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أو في القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر .

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد ، وليست عامة لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم . أي أن مشكلات التعلم هي مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم ، التي لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات أخرى متضمنة في مشكلات التعلم .

### ( ب ) صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم :

يشير سليماني عبدالواحد (٢٠٠٨ : ٣٦) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم -Learn- ing Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب ، أو العلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات ، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين .

كما يمد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم -Learning Dis- abilities ، وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا ، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلى صعوبات التعلم . أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم ، وينتهى مؤلف الكتاب إلى التساؤل التالي : هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية ؟ .

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين ، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التدخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية.

ويميل مؤلف الكتاب إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أساساً هي مشكلة ترجمة ، فكلمة Disabilities التي نقلت إلى العربية على أنها صعوبات ، هي في الحقيقة تعني جوانب العجز ، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى جوانب العجز عن التعلم ، أما كلمة Difficulties فهي تعني بالدرجة الأولى صعوبات ، مما يستلزم ترجمة مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى صعوبات للتعلم ، ومما لا شك فيه أن صعوبة التعلم هي نعت ووصف الأفراد كبشر أحف وظأنه وشدة من العجز عن التعلم مما يجعل هناك اختلافاً بين المصطلحين الأجانبين الأصليين.

### (ج) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي ، فمصطلح صعوبات التعلم يطبق على الأفراد الذين يتمتعون بنكاه عاقل (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى ، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية ، مثل صعب البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة. (سليمان عبدالوهاب، ٢٠٠٨: ٣٧)

ويشار أيضاً إلى أن التأخر للدراسي هو انحطاس أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمدة دراسية أو أكثر ، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة ، منها ما يتعلق بالمعلم نفسه ، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدرسية.

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتمثيل هاتين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي ، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الظفتين .

كما أن هناك أسباب عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسي ( صحية - عقلية - اجتماعية - مدرسية ) ، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذا يعاني من التأخر الدراسي ، لا بسبب نقص تكائه عن المتوسط ، وإنما لأي سبب آخر . أما صعوبة التعلم ، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو مائية محددة ، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي .

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمولية ، ولأن مصطلح التأخر الدراسي يعنى أن عجلة الإنجاز فى المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ، و يحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أى أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم .

#### ( د ) صعوبات التعلم وبطء التعلم :

رغم أن الأهراد ذوى صعوبات التعلم يظهرون انخفاضاً فى التحصيل الدراسي فى بعض أو كل المقررات الدراسية ، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة ، أما الأفراد بطيئى التعلم فتمد قدراتهم على التعلم فى كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم فى نفس العمر الزمني ، كما أن لديهم مستويات تكاه تتراوح بين الحد العاقل Borderline ، وأقل من المستوى المتوسط للتكاه مع بطء التعلم فى التقدم والإنجاز الدراسي ، ومن لا يمكن اعتبار بطيئى التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وثائى واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي العلى .

و مما سبق يتضح لنا الاختلاف بين الأفراد ذوى صعوبات التعلم والأفراد

بطيئى التعلم ، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط ، أو فوق المتوسط ، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم يمتلكون حد أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء ، لكنهم ليسوا متخلفين عقلياً. و لكن أتباع برنامج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدى إلى حصول أفضل بالنسبة لدرى صعوبات التعلم عنه لدى بطيئى التعلم.

#### (هـ) صعوبات التعلم والتخلف العقلى:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلى ، مفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وجارج الفصل الدراسى بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذى تؤهله لهم قدراتهم ، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسمياً أو حسيّاً.

وهى هذا الصدد ينكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٧) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية ، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فتدور صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة فى المتوسط أو فوق المتوسط ، مما يفرقهم تماماً عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر فى فترة العرد التحصيلية فإن التخلف للعقل يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلى الذى يظهر بشكل واضح فى نسبة الذكاء ، و هى الأناء للعقل بحيث يكون العرد عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة و الحياة ، و لذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويسبب توافقه اجتماعياً.

#### (و) صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي:

يعرف فكهى الزيات (٢٠٠٨ ب: ١٥٣) التفريط التحصيلي Ander achievement بأنه الفشل فى استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانيات، أو القدرات العقلية للفرد فى الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للملائم لمستوى ذكائه

أو قدراته، بما يمكن إحصائياً دالاً هي الأداء الأكاديمي للمطلّ عن الأداء الأكاديمي المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة سواء كانت نمائية أم أكاديمية.

كما يمكن وصف ذوي التفريط التحصيلي بأنهم أولئك المتعلمين الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمي عن المتوسط العام للأفراد بولحد إنحراف معياري، ويريد متوسط دكانهم عن المتوسط بمقدار واحد إنحراف معياري، كما أنهم يعترفون إلى دافعية الإنجاز وتنقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهم وكذا المشاركة في مواجهة الصعاب وإلحاحية التي تفصل بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي هي درجة التفريط التحصيلي.

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوي التفريط التحصيلي في ضوء عوامل الدافعية والإنجاز، وهذه الفئة من المتعلمين قد يرجعون انحصار تحصيلهم الدراسي إلى ضعف قدراتهم، وقد تكون لديهم مركز ضعف خارجي، وقد يرجعون أسباب تأخرهم التحصيلي أيضاً إلى الصدمة والخط، ولهذا ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوي صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها في ضوء الحثل في وظائف النصعين للكرابين للمح، واضطراب العمليات المعرفية، حيث إن من الخصائص التي تميز صعوبات التعلم أنهم يعملون في فهم ما يقرآن، ومن ثم يعملون في استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدي إلى صعوبة البنية المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور في عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر بعد محدد قوى ومهم في التمييز بين ذوي التفريط التحصيلي وذوي صعوبات التعلم.

### (ج) صعوبات التعلم والإعلاقة للنظرية:

يشير مفهوم الصعوبات تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليضع الفرد

الذى يعانى من نقص فى قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مرأولة السلوك الاجتماعى السرى نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمى، أو حسى، أو عقلى، أو اجتماعى.

ويذكر السيد عبدالحميد (١٣٢:٢٠٠٠) أن تعريف مفهوم المعاقين تعليمياً Learning handicapped يشار إليه فى موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يطلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المتعلمين عقلياً بصورة متوسطة وهم المتعلمون عقلياً القابون للتعلم إلا أن لديهم تعويلاً تعليمياً.

### (ز) صعوبات التعلم واضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment فى الجهاز العصبى ترجع إلى تباين اختلاف فى الجينات الوراثية، أو إصابة محبة، أو تلف فى المخ أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسى، أو لحيوب التنحية، أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفطرية على إنجاز مهمة معينة فى حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأبطال الذين يعانون من إصابات محبة إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح المضطربين انفعالياً.

وفى ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين هة صعوبات التعلم والعلات الشخصية الأخرى يقل من للتداخل بين هذه العلات ويحد من أعطاء التشخيص ، الأمر الذى يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التى تطبق على هة من تلك العلات.

## معدلات انتشار صعوبات التعلم

يختبر مجال صعوبات التعلم من المبادئ الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية ، وفي معظم بلدان العالم ، ولما تمكسه من آثار سلبية على المتعلمين والمعلمين في وقت واحد.

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم ، وهذا الاختلاف يقع من اختلاف السمكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها ، إلا أنه جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى ، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراساتها.

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستفزع لعدد وتعدد حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية ، ففي دراسة محمد الديب (٢٠٠٠) والتي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والمعانية من (٢ - ٢٠٪) في مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعي تعال (١٢,٨٪).

وفي الأردن أشارت دراسة تيسر الكوافحة (١٩٩٠) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (٩,٢٪) في حين كانت لدى الإناث (٦,٨٪).

وفي دراسة ركزها توفيق (١٩٩٣) التي أجريت في البيئة اللبنانية بلغت نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (١٠,٨٪) ، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (١٢٪) بينما بلغت نسبة الإناث (٩,٣٪).

وفي الإمارات العربية المتحدة ، وكما أشارت دراسة فيصل الزرك (١٩٩١) إلى أن النسبة وصلت إلى (١٣,٧٪) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (١٥,٤٪) من

التكوير، (١١،٨٪) من الإناث.

وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة للصعوبات في القراءة بلغت (٢٦٪) وفي الكتابة (٢٨،٤٪). بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب (٤٦،٢٪).

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (٥٧،٤٪) وفي دراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (١٦،٥٪) والكتابة (١٨،٨٪) والحساب (٢٣،٥٪). كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٦) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (٩،٨٪).

وفي دراسة مصطفى السعيد (١٩٩٧) أوضحت نتائجها شيوع وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مائتي اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات هذا ولم تنصح نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

في حين أشارت دراسة مصطفى أبو المجد (١٩٩٨) إلى أن نسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات. بينما توصلت دراسة هدى الزيات (٢٠٠٠) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (٢٥٪)، كما توصلت دراسة محرز الطام (٢٠٠٠) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت (١٤،٦٪) مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعاني منها المتعلمين في تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت دراسة جمال فايد (٢٠٠١) ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم. كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع



صعوبات التعلم وفقاً لأنواع الصعوبة ودرجة حدتها، كما توصلت دراسة عفاف عجلاں (٢٠٠٢) إلى أن نسبة انتشار صعوبات للتعلم قد بلغت (٦٤٪) ، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد هي عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشير نتائج دراسة بديل هسل (٢٠٠٣) إلى أن نسبة انتشار صعوبات للتعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (٥٠٪) وهي نسبة تفوق نسب اللغات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يصيف جمال فايد (٢٠٠٣) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة لتراوح بين ٣٪ إلى ٢٨٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم - أنه في عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالي (٤٪ - ٥٪) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم ولأى (٨٠٪) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١: ٢٤٧)

ومما لا ريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إنما تمثل نسب حظيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مصيطة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب تصافر الجهود المحلصة للتعرف على وتحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتمنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

### تصنيفات صعوبات التعلم

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة ، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة ، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة حيث

إن الأسلوب الذي يصلح لأحدى الحالات للتي تمناني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى تعتمد للتصديقات التي أطلقت على تلك العلة مثل:

- الأطفال ذوي الإعاقات السمعية.

- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية.

- الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

و ينق كل من كيرك وكالمات (١٩٨٨: ٥-٦)، هيسل الرراد (١٩٩١: ١٢٥-١٢٩)، وكمال ريتون (٢٠٠٣: ١١٠) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

#### ١- صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وينقسم إلى:

• الصعوبات الأولية: الإنتباه، الذاكرة، والإدراك.

• للصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

#### ٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي تلك المشكلات من قبل أطفال المدارس و تتمثل (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، والكتابة)

ويصنفها محمود منسي (٢٠٠٣) كما يلي:

• صعوبات التعلم المرتبطة بالمدرسة: وتكامل في مجموعة من الصعوبات:

أ - صعوبات التعلم المرتبطة بالمباني الدراسية.

ب - صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسي.

• صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم؛ وتكتمل في مجموعة من الصعوبات:

- أ- الإحباط بالمنهج.
- ب- الاتجاهات للتربوية السلبية.
- ج- طرق التدريس الأساليب المناسبة في التعلم.
- د- الإعداد الأكاديمي.
- هـ- التأهيل والتحديث.

• صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم نفسه؛ وتكتمل في مجموعة من

الصعوبات:

- أ - صعوبات صحية (كالتجربة، النهاية ... إلخ).
- ب - صعوبات تتعلق بعلم قدرة المعلم على التعلم.
- ت - صعوبات تتعلق بالبيروقراطية والاتجاهات.
- ث - صعوبات تتعلق بالتوافق.
- ج - للتعامل مع ذوي الصعوبات.
- ح - الانتهاء السليم نحو المدرسة والتعلم.
- خ - الانحياز مستوى للمعلم.

• صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة؛ وتكتمل في مجموعة من الصعوبات:

- أ - التغذية غير الجيدة.
- ب - قصور في النمو الاجتماعي.
- ت - فقدان الاهتمام بالتعلم.
- ث - نقص ضروريات الدراسة.

ج - سوء الجو للدراسي بالمنزل.

ح - إخلافات الأسرية ... إلخ.

و صلب ميرسير (Mercer, 1992: 53) صعوبات التعلم الى ثلاث مشكلات:

### • المشكلات المعرفية: وتشمل على:

١- الإنتباه قصير المدى.

٢- الإدراك.

٣- الذاكرة.

٤- حل المشكلات.

٥- ما وراء المعرفة.

### • المشكلات الأكاديمية: وتشمل على:

١- مهارات القراءة.

٢- الاستنتاج الحسابي.

٣- التعبير الكتابي.

٤- المسئيات الحسابية.

٥- مهارات الكتابة.

٦- التعبير القرآني.

### • المشكلات الاجتماعية والانفعالية: وتشمل على:

١- للمعز المنظم.

٢- النشفت.

٣- مفهوم الذات.

٤- النشاط القرآني.

٥- الدفاعية.

٦- الإدراك الاجتماعي.

وهناك تقسيم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاث تصنيفات هي:

### ● صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشمل:

١- صعوبات القراءة.

٢- صعوبات الكتابة.

٣- صعوبات التهجئة.

٤- التعبير الكتابي.

٥- صعوبات الحساب.

٦- التعبير القرآني.

٧- صعوبات الحركة.

٨- صعوبات التعرف على الكلمات.

### ● اضطرابات الاتصال: وتشمل:

١- اضطرابات التعبير اللفظي.

٢- اضطرابات تمييز الأصوات.

٣- عدم التأني.

### ● اضطرابات المهارات الحركية: وتشمل:

١- اضطرابات التآزر الحركي.

٢- اضطرابات التآزر البصري.

٣- اضطرابات التآزر السمع.

وقدم سارايل (181-177 1997 , Saranell) تصديماً آخر كما يلي:

● **الصعوبات الأكاديمية: وتضم:**

- ١- صعوبات القراءة.
- ٢- صعوبات الكتابة.
- ٣- صعوبات للتعبير الشفهي.
- ٤- صعوبات للمساب.
- ٥- صعوبات النهجي.

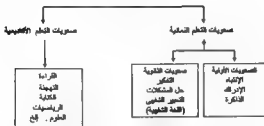
● **لصعوبات المعرفية: وتضم:**

- ١- اضطرابات الإنتباه مع فرط النشاط.
- ٢- اضطرابات الذاكرة.
- ٣- صعوبات للغة.
- ٤- صعوبات حركية.

ومما سبق يتضح لنا أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين صعوبات التعلم اللغائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلاً إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب ونجميع الأصوات في كلمة واحدة أي صعوبات التعلم اللغائية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة صعوبة أكاديمية.

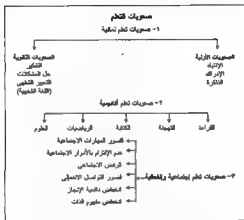
وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعاً وقهولاً اليوم بين المهنيين والمنحصرين في هذا المجال هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالمانيت (١٩٨٨) . والذي يوصفه مؤلف الكتاب في الشكل التالي :

### صعوبات التعلم



شكل (١) تصنيف صعوبات التعلم

ولقد اقترح سليمان عبدالوحد (٢٠١٠ هـ: ٥٠١ - ٥٠٢) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في الشكل التالي:



شكل (٢) النموذج الثلاثي للتصنيف لصعوبات التعلم كما يراه المؤلف.

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام ، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الاجتماعية والانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استئصالها، وهذا ما يعتبره المؤلف موعاً من الرقابة الأولية للمشكلة.



الفصل الثانى  
الأسباب والعوامل المسهمة فى  
صعوبات التعلم



## الفصل الثاني

### الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم

#### مقدمة:

نظراً لحدثة الاهتمام في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي ، والتخلف العقلي وبطء التعلم ، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم ، فإنها لارأت غامضة وغير متميزة ، ولكنه علي الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرصها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته .

هذكر فتحى الريات (٢٠٠٢ : ٥٠٧) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة العديد من العوامل المتباينة ، بما فى ذلك للعوامل الوراثية ، والعوامل البيئية والتغذية غير المتلائمة ، والأمراض التى تحدث للطفل فى سنوات نموه المبكرة ، وقد تحدث نتيجة اضطراب فى التركيب الفسيولوجية ، أو العصبية ، أو الكيميائية ، أو نتيجة حال فى بعض وظائف المخ .

فى حين يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم ما هى إلا نتيجة قصور نمائى لمسارات الإدراك البصرى التى تؤثر بشكل عكسى علي اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للحصول الأكاديمي .

ويمكننا تقسيم العوامل المسهمة فى حدوث صعوبات التعلم لذي المتعلمين فيما يأتى:

#### (أ) لعوامل العضوية والبيولوجية: Organic and Biological Factors

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم ، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً فى نظام متكامل وذلك علي الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها (عبد المطلب

القرطبي، ٢٠٠٥: ٤١٧)

ويرى مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب مقبولة وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالحال الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عصوي أم لا. ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها، ومن ثم الحال والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم. ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالي:



شكل (٢) مستويات الحال الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم.

### (ب) العوامل الجينية أو الوراثية : Genetic Factors

يشير عائد عبد الله (٢٠٠٣: ١٠) إلى أنه قد برز معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لأمراض هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا العدد.

حيث أشارت الدراسات أن ما بين ٢٠-٢٥٪ من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة ، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥-١٠٠٪ في حالة كون الأخوين توأم. (عبد الصبور منصور ، ٢٠٠٣ : ١٦٤)

وهي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة مصدات وراثية للقرحة علي التجهيز العنولوجي ، وتوصفت إلي أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم (هوفية عبد الفتاح ، ٢٠٠٤ : ٢٠٩)

### (ج) العوامل البيئية : Environmental Factors

لاشك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه . حيث تشير نصرة جلجل (١٩٨ : ٢٠٠٠) إلي أن الجوع والصداق في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية ، وعلي أية حال ، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول علي الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤدي إلي صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية .

وتؤكد مثال باكرمان (٢٠٠٤ : ٧٨٠) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية .

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً فردية متعلقة بالمدنية نرى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تشمل في المدرسة و صعوبة المناهج الدراسية ، وعدم تحقيق المنهج لمتطلبات واتجاهات المتعلمين (كريمي منشار ، ١٩٩٤ : ٣٨٨ - ٣٩٣) ، ويرى المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالصلية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعوق أو تعدد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة ، ويسبب سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ : ١٦) أن استخدام العقوبات المتكررة للتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلي حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل .

ويقدر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤: ١٢٧ - ١٢٨) أن مصادر صعوبات التعلم تنحصر في ثلاثة مصادر:

أ- إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون ، وفي تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة : سمعية (الأطفال صمغوا السمع والصمم) ، بصرية (ذوور البصر الضعيف ، قصر النظر ، طول النظر ، عمى الألوان ، ... إلخ) ، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها. وفي كل حالة من الضرورى وع المتعلم فى برنامج تدريوى تعلمى دقيق يحقق له الصعوبات التعويضية .

ب- قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفى فى المراكز الحسية العليا وفي هذه الحالة لابد من تحديد:

١- نوع الإصابة الموجودة .

٢- درجة الإصابة الحسية .

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب ، ودور المعلم ، ودور المدرس فى مواجهة مشكلات ذوي الإصابة الحسية .

ج- وفي بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تعويض أوامر المخ عن طريق النظام العصبى للمحرك (مثل بعض الحالات التى يكون الطفل فيها قادراً على سماع الأصوات للعلمية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة) ، وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك .

ويشير سليمان عبدالوهد (٢٠٠٥ د. ٣٦) إلى أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علنيا كمرضى ومعلمين أن يبحث عن أسباب وجودهم فى هذا المستوى المتدنى فى التحصيل الدراسى ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية ... يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول المناسبة .

ومما سبق يرى المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل

ومتعاولة الأسباب الأمر الذي لا يمكن إضعافه عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، فربما نشير العوامل السابق ذكرها إلي أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة من انتماس المستوي الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية ، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة ، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية علي قدر كبير من القدرة علي تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم ، بالإضافة إلي تدريبه علي الاستخدا لم الأمثل لوسائل العلاج المناسبة وللمعالجة لتلك الصعوبات.

وفي هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت في تدريب معلمين للتعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، كما أنشئ العديد من المراكز الطبية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم ، كما تم إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء المتعلمين.





الفصل الثالث  
المدخل والنماذج النظرية  
المفسرة لصعوبات التعلم



### الفصل الثالث

#### الداخل والتماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

##### مقدمة:

نظراً لعدالة البحث في مجال صعوبات التعلم تم دراسته من خلال أنظمة متعددة، فقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها ، وعلى الأسباب الفعلية لها ، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها ، والإستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفي هذا الصدد نجد أن هناك ثلاث اتجاهات سيطرت على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي: الانحاء النفسى العصبي Neuropsychological، والانحاء السلوكى التحليلي Behavior Analysis، والانحاء المعرفي (نموذج تجهير ومعالجة المعلومات) Information Processing.

وقد اختلفت من تلك الاتجاهات الثلاثة للمسافة مجموعة من النظريات التي حاربت تفسير صعوبات التعلم ، نرحم لها مع التركيز على تلك التي تناولت تجهير ومعالجة المعلومات ، والتي تنبأها للدراسة الحالية في تفسيرها لصعوبات التعلم ، وذلك على النحو التالي:

#### (١) - النظرية البيورولوجية:

تتعرض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخفية ، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة لأكثر من الأطفال للعاديين.

ويكاد يتفق أغلب المنظرين في النموذج البيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة ، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي



ويرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ. (Kreshner & stringer, 1991 : 560 - 565)

ولأن مشكلة الأطفال نوى صعوبات التعلم تبلغ من الموص حداً كبيراً فقد ذكر سليمان عبدالوحد (٢٠٠٧ ج: ٢٢) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين للكرتين للمخ على الآخر، الاضطراب في وظائف نصفي المخ للمرجعية والانفعالية.

وترى باتمان (Bateman) عام ١٩٦٧ أن حالة عدم القدرة على التعلم (صعوبة التعلم) ترجع إلى ما يسمى بنقص السيطرة المحية Lack of Cerebral Dominance.

في حين تذكر سعاد القورى (٢٠٠٣) أن الاختلاط في الجانبية للمخية يهيئ ويمهد لوجود صعوبات التعلم واستمرارها.

وأوضح كل من جان كاستون (١٩٩٧، ٢٨١-٢٨٦) أن السيادة الجانبية والتي يقصد بها سيطرة أحد نصفي كرة المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تحدد ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي من صعوبات التعلم.

يؤكد كل من بلانت وأحريين (Plante et al , 2000)، جوجينج وأحريين (Guofing et al , 2001)، جابر عبدالحاميد (٢٠٠١)، هريدا غنية (٢٠٠٢)، فرقية عبد الفتاح (٢٠٠٤)، وسليمان عبدالوحد (٢٠٠٥ ج) على أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر.

بينما يشير عبد الناصر أنيس (١٩٩٣: ٨٣) أن جوردن (Gordon) عام ١٩٨٣ ذكر أن كلاً من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب صعوبات التعلم.

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس سلباً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف

الإدراكية والحركية والمعرفية واللموية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم.

ويصنف خيري الصغاري (٢٠٠٠: ٢٢) أن جيمس هارتلي (James Hartly) عام ١٩٩٨ قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفصل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨: ٢٤٠) إلى أن طريقة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعتبر مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف المتعلمين ذوي النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيحصل ذوي النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفاصيل ، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول في الاستجابة ، بينما يحصل ذوي النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة .

وقد أوضحت منى حسن (٢٠٠٤: ٣٢٢) أن سميث (Smith) عام ١٩٨٣ ذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلتهم تكمن في الأساليب أو الأنماط التي يستخدمونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة .

ويصنف أحمد مهدي (٢٠٠٢: ٢٧٢) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين .

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية الديورولوجية إلا أن التفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدرية الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات النفسية للتطبيقية الأخرى .

## (٢) - نظرية التأخر في التنمى (المدخل النمائي):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تمكس بطناً فى نمى العمليات البصرىة ، والحركىة ، واللغوىة ، وعمليات الإنماء التى شىز النمو الحرفى ، وبنظراً لأن كل فرد يعانى من صعوبات تعلم لىه مظاهر مختلفة من جوانب بطء التنمى ، فإن كلا منهم يختلف فى معدل وأسلوب اجتيازهم لمرحل النمو ، ونظراً لأن المنهج المدرسى يفوق مستويات استمءاء الأفراد الذين يعانون من عىم كفاءة المى بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأفراد يغفلون فى المدرسة : (Lerner, 2000 : 187 - 188)

ولم تلم نظرية التأخر فى التنمى من الانتقادات حىث وىه إليها أنها تتجاهل حاصبة التفاعل بين التنمى والنمو ، مما يجعل السبب المباشر للحاصبة موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة .

## (٣) - المدخل السلوكى:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التخصىص الدراسى إىاطلة ، والذى قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس عىر الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التطفىة والأنشطة التربوىة المناسبة وكثرة عدد المتعلمىن ، وانغفارهم إلى النافعة للتعلم والذرامة ، علأوة على وجود ظروف بىئىة غير ملائمة فى كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ، لنا يرى أصحاب هذا الإنماء ضرورة دراسة الظروف البىئىة وعوامل التنشئة الاجتماعىة ، والتعرف على التاريخ التطفى والتخصىصى للتلمىذ .

وىرى المؤلف أن هذا المدخل له الككسر من نقاط القوة ، حىث ىركز على العردىة فى التعامل مع المتعلمىن ذوى صعوبة التعلم ، كما أنه ىقّم تاريخ نظم الطفل وأبىناً اكتسابه للمهارات المفقودة .

## (٤) - نموذج للسلوكيات النفسية:

ىركز هذا النموذج على أن التجهىز العلقى للمعلومات ىعتمد على العمليات

الإدراكية وقدرات الإنتباه والذاكرة.

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي - الحركي والنفس - لغوي ، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم ، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الإنتباه أكثر من أقرانهم للماديين ، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الإنتباه الانتقائي. (Conte, 1998 . 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معضم تعريفات صعوبات التعلم ، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

#### (٥) - نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي) :

لقد ترتب على قصور المدخل والطرقات السابقة ، والتي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة ، وصعوبات التعلم بصفة خاصة ، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه المدخل المعرفي والذي تأثر بالتيار المعرفي في تفسير للتواهر النفسية ، والذي شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي.

وعبما يلي عرضاً لهذا المدخل - المدخل المعرفي - في تفسيره لصعوبات التعلم بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي :

#### أ - نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات : Information Processing Theory

إن اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات كأحد المكونات الهامة في علم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني على اختلاف مظاهره ، ومجالاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك ، فهذا



الإنهاء يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات و تخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة للمعلومات.

وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنسانى على أنه أشبه بالحاسب الآلى ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويجرى عليها بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها.

ونعترض من نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي ، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة ، وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين. وتسمى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكانياته العقلية والمعرفية أفضل استخدام ، فعندما نقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى في الحال (سيد أحمد عثمان ، مؤلف أبو حطب، ١٩٧٨ : ١٠٢ - ١٠٣)

ويستخدم مصطلح تجهيز ومعالجة المعلومات للإشارة إلى العديد من المناحل المعرفية لدراسة السلوك الإنسانى ، حيث يمكن فهم للعمليات العقلية للإنسان بصورة أفضل إذا نظرا إليها كنظام من التدخلات - العمليات أو المعالجات - المخرجات وهو النظام الذى يتبعه المخ الإنسانى فى أثناء قيامه بالتسجيل الرمزي للمعلومات واحترانها واسترجاعها.

والإنسان كمجهز للمعلومات ، فهو يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى ، لأنه يبحث ويفكر ويذكر ويجهز المعلومات من خلال معالجته لها ، ومن ثم تكمن أهمية هذه للنظرية - تجهيز ومعالجة المعلومات - من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التي يمر بها الملوك الإنسانى.

ويتكون النظم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تتلقى للمثيرات البينية واستجابة الفرد لهذه للمثيرات ، ويطلق على هذه للمثيرات البينية التي تؤثر في

لحواس منحلات التعلم ، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم ، أي أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تحاول وضع تصورات وأقتراسات تفسر العمليات التي تستقبلها الحواس ، ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدي إلى مخرجات استجابية . ( جابر عبد الحميد ، ١٩٨٥ : ٢٣٧ )

ويمكن وصف العمليات التي تؤدي إلى للسلوك من منحلات تعديل المادة المتكسبة بشكل أكثر ثراءً وتكاملاً من خلال دقة الإدراك ، وتبسيط عرض بنية المادة المتعلمة وتوافر الخبرات السابقة .

وفي هذا السدد ، تبني علماء النفس المعرفي اتجاه التحليل المفصل ، والذي بدأه علماء الجشطالت ولكن بصورة أكثر دقة وباستخدام تكتيكات منظمة ، آخذين في اعتبارهم لاعتراضاً أساسياً مؤداه أن معالجة وتجهيز المعلومات تتم في سلسلة من الإجراءات العقلية أطلق عليها أنور الشوقاري ( ٢٠٠٣ : ٧١ - ٧٣ ) مسمى مراحل التجهيز العقلي للمعلومات ، والتي يتطور عنها عدة عمليات تحدث مرحلياً في البناء المعرفي للإنسان ، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة .

لذلك انصب اهتمام علماء النفس المعرفي على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تحزن في المخ وكيف تستخدم في حل المشكلات ، فهم يبحثون بجدية عن العمليات المعرفية التي تتم في المخ البشري .

ومما تقدم يتضح أنه يمكن النظر إلى عملية معالجة وتجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تصاقب لعمليات الاختساب ، والتجهيز والمعالجة ، والتحزين والاسترجاع . وأن محور الاهتمام في اتجاه معالجة وتجهيز المعلومات يتحدد في عمليات أو ميكانيزمات التجهيز والمعالجة الداخلية التي تتم أثناء أداء الأفراد للأنشطة العقلية المعرفية المختلفة . ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على للتطبيق الدينامية لذلك العمليات ، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة .

ويعتبر من أصحاب نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات التواري بين النظام النصي للإنسان والكمبيوتر ليس في البنية أو التواليف الفيزيائية التي تسمى بالمكونات المادية Hardware، ولكن في التواليف الوظيفية أو العملياتية التي تسمى بالمكونات البرمجية Software. (سيد أحمد عثمان ، وهزاد أبرحط ، ١٩٧٨ : ١٠٠ - ١٠١)

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن أوجه التشابه والاختلاف بين الإنسان والكمبيوتر تتمثل فيما يلي:

يستقبل الإنسان المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية ، بينما يستقبل الكمبيوتر المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الكروت المغنطة أو التدسكات أو بأي وسيلة أخرى ، عمليات تشفير وتحرير وتجهيز ومعالجة المعلومات ، يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز محكمة ببرنامج معين ، بينما يقوم الإنسان بتشفير وتحرير وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتماداً على عمليات متعلقة بالصيغ الداعية ، تخرج نواتج للتجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة ، بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة لفظية أو حركية أو أدائية وقد يحدث ألا يستجيب الإنسان بصورة صريحة Overly ، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التي تم تجهيزها في الذاكرة طويلة الأمد ليستخدمها عند الحاجة إليها .

لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكمبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات (المدخلات) ، ثم يخزنها في الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها (العمليات التنفيذية التي يقوم بها نظام التجهيز المركزي) ، ثم يلدج بعض الاستجابات الملائمة (المخرجات) ، ويوضح الشكل التالي أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني كما أورده ليرنر (Lerner, 200 : 200).

الذكورة		
المخرجات	وحدة المعالجة المركزية CPU	المدخلات
قائمة - الطباعة - طباعة بريد - الصوت - اسم البريد الإلكتروني - إرسال	تقوم البرنامج بتمهيز وإعادة تشغيل المعلومات من خلال تنشيط مسجلات كهربائية 	لوحة المفاتيح - لوحة أرسم - ملفوف التشغيل - اللمسة - شاشة تعمل باللمس - التصوير الصوتي - أرسل مغطاة - البريد الإلكتروني - استقبال.
نظام الكمبيوتر		

الذكورة		
المخرجات	المخ: نظام التجهيز والمعالجة المعرفية	المدخلات
إسكوك - الكلام (المتحدث) - الكتابة - نتائج النظم - الاستجابة الحركية.	يقوم المخ الإنساني بتمهيز وتشغيل المعلومات من خلال تنشيط إشارات الحسية. 	البيئة - السمع - البصر - القراءة - اللمس.
نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني		

شكل (٥) أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني

يتضح من الشكل (٥) أن هناك أوجه التشابه والتكامل بين علم النفس المعرفي والنظم الآتية للتجهيز ومعالجة المعلومات، أي بين نظام عمل الكمبيوتر ونظام وأنماط للفرد الإنساني في تجهيز ومعالجة المعلومات.

لذلك، فإن نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الفصح الإنساني تعتمد على التجهيز والمعالجة المعرفية المترامنة بالإضافة إلى التجهيز والمعالجة المعرفية المتداخلة للمعلومات، بينما تعتمد نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الكمبيوتر على التجهيز والمعالجة المعرفية المتداخلة للمعلومات، بالإضافة إلى أن نماذج الفصح تقدم تفسيرات لبعض الخصائص المميزة لمعلومات التجهيز لدى الإنسان مثل: (القدرة على اشتقاق التلميحات، تجهيز المعلومات غير المكتملة، نظم المعلومات والمعارف الجديدة وإعادة صياغتها والتوليف بينها وابتكار أنماط جديدة من المعرفة تختلف في خصائصها الكيفية عن متحولاتها أو الصيغ إلخام لها). (فتحى الرواي، ١٩٩٨: ١٩٩)

فالأفراد يختلفون عن الآلات لأن الآلات تسير بصورة روتينية موصوعة مسبقاً، وبخطوات مطومة لا تستطيع الآلة أن تعدد عنها، ولكن بنى البشر يستطيعون أن يتحكموا ويغيروا أفعالهم على حسب ما يقتضيه الموقف، فالأفراد يصنعون أهدافاً، ويصممون أنماطاً للتفكير والتذكر في سبيل التوصل إلى هذه الأهداف بصورة تعبر عن إيجابية كبيرة، ولو كان بنى البشر آلات لما رأينا هذا الاختلاف الظاهر في أنماط معالجة وتجهيز المعلومات للمصنعين الكرويين بالفصح بين الناس فيما يقومون به من أنشطة.

ومن ثم يتضح وجود اختلاف واضح بين الفصح الإنساني والكمبيوتر في معالجة وتجهيز المعلومات، فالإنسان يقوم بتجهيز المعلومات عقب استقباله الحقيقي للمثيرات معتمداً على بنيته المعرفية، ويستطيع الإنسان أن يفكر ويبتكر ويربط الأحداث ببعضها البعض، بينما يعجز الكمبيوتر عن ذلك تماماً لأنه محكوم بالآلية، وعدم القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، فلا يمكن أن يعمل للكمبيوتر إننا وجد به خطأ في أحد المتدخلات على عكس الفصح البشري الذي يعمل بكفاءة حتى ولو كانت بعض المتدخلات خاطئة.

ويمكن الإشارة إلى كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال دراسة ما يحدث لدخل الفصح البشري من عمليات معرفية مختلفة وتنظيمها بعد مواجهة الفرد

لمشكلة ما، وحتى وصوله إلى حلول عملية لها، وهذه تعد من الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس المعرفي بصفة عامة، فهذا العلم يهتم بدراسة طرق إدرار المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستدخالها في توجيه القرار، وفي أثناء النشاط الفعّال، (غزاد أبو حطب، ١٩٩٦: ١٣)

وإذا أردنا أن نتعرف على أصل للمعلومات فإنه ينبع من كل ما هو فيزيقي السليع، ومن ثم فهي طاقة، وإن كانت جميع صور الطاقة تتحول كل منها إلى الأخرى، فإن المعلومات كذلك تتحول من صورة لأخرى، فإن الحديث يدور دائماً حول نظامين هما: التحولات (مصدر المعلومات: وهو كل ما يوجد خارج الإنسان) والعمليات (مجهز هذه المعلومات: وهو الفح الإنسانى الذى يوصف بأنه أصم وأعمى ومجهز Processor للمعلومات فى الوجود). - (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٤: ٣٢٨ - ٣٢٩)

فالمرء حينما يقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات المقدمة له إما يستخدم نمطاً معيناً في معالجتها وتجهيزها، كما أنه يميل إلى تفصيل استخدام نمطاً معيناً في معالجة وتجهيز المعلومات، وقد يكون هذا النمط مرتبط بشكل أو بآخر بأحد بصغى للمخ (الأيمن أو الأيسر)، أو للنصفين الكرويين معاً (النمط المتكامل في معالجة المعلومات) حيث يرتبطان بنماذج تجهيز ومعالجة للمعلومات المتتابعة والمتزامنة معاً.

إن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تهتم بمعرفة الخصائص التي ترتبط بتحقيق المعلومات في الجهاز العصبي للفرد، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات السيولوجية العصبية أو كمية انتشار كمية المعلومات التي تتدفق خلاله.

وعلى هذا، يعرف مؤلف الكتاب مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه مجموعة من العمليات العصبية والمعرفية ذات التوقيت مثل: (استقبال المعلومات، الإدناء، الإدراك، التذكر، للتفكير، وحل المشكلات) والتي يقوم بها الفرد خلال تناولها للمعلومات، ويؤثر نمط الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم

بها، ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأفراد وتحديد نمطهم في معالجة وتجهيز المعلومات.

ويفترض بعض العلماء أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على المثير الخارجي الذي يتم استقباله، ثم يتجه بعض التجهيزات والمعالجات العقلية الحاصلة بالتفكير مثل: حل المشكلات، وأميراً يوجد قرار يجب اتخاذه تجاه هذا المثير، لاستخراج نوع ما من الاستجابة، ويوضح الشكل التالي نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات كما أورده إيرنك (Eysenck, 2000 : 423)



شكل (٦) نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات

فالأفراد طبقاً لهذه النظرية مجهزون ومعالجون للمعلومات التي تقدم لهم ويستقبلونها بوعي، وبشكل خاص تنصب أهمية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في الدور الذي يقوم به المخ البشري في معالجة وتجهيز المعلومات التعليمية.

أما إذا أردنا التعرف على دور المخ البشري، فإن دوره يتمثل في إعطاء الأوامر لتجهيز ومعالجة المعلومات اللازمة للتصرف حسب كل مشكلة، ولكي يقوم بهذا الدور الهام، فهناك تجهيزات ومعالجات معرفية خاصة بعملية التنظيم الذاتي مثل حل المشكلات، وبناء على ذلك، فإن المخ الإنساني نشط في هذه التجهيزات والمعالجات. (Dunn, 2002 : 23)

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي للعناصر كيقية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من

استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة ، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس - علم للنفس المعرفي - يركز بشكل كبير على ما هية للمعرفة التي يستقبلها الإنسان ومعالجتها هضمها سليماً وصولاً للفهم ، لذلك تكثر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومكاملة ، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات العقلية لديه ، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب في معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما ، ودراسة الصعوبات التي تعوقه عن استخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه ، وبالتالي وضع البرنامج التدريبي اللازمة من خلال رسم الخطة الملائمة لقدرات كل فرد لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من التطور العقلي المعرفي.

#### ب - نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات:

لقد حاول بعض علماء النفس الفسيولوجي والمعرفي و التربوي وهي علم وطائفة الأعصاب و هي علوم الأعصاب و الطب النفسي اشتقاق أو توليف العديد من النماذج المعرفية التي يتناول بعضها كيفية تتابع تدفق المعلومات The flow of information حلل مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد ، في حين يتناول بعضها الآخر أنماط تجهيز ومعالجة المعلومات لديه.

ويعرف عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ٢٢٨) ، النموذج على أنه تصور تخطيطي يفتقرس أنه يوضح الصفات والملاقات المتداخلة بين العناصر المكونة له ويسمح بدراسة وتفسير الظاهرة موضوع البحث والتي يصعب ملاحظتها ورصدها بأسلوب مباشر واللغة نالماً هي وسيلة التعبير عنه .

وقد أحدثت نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات سبباً وأشكالاً متعددة ، والتي يتم تعديلها غالباً برسومات تخطيطية توضح الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات.



و سوف نعرض فيما يلي لأهم هذه النماذج:

# ١- نموذج التخصص الوظيفي للتصنيف الكرويبي :

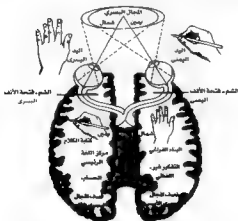
## Cerebral Specialization Model

يفترض نموذج التخصص الوظيفي للتصنيف الكرويبي أن التنظيم العصبى المتخصص فى وظائف نصف المخ الأيسر لا يتفق مع التنظيم العصبى الخاص بالوظائف السمرفية لنصف المخ الأيمن. و كل نصف من نصفي المخ لديه تراكيبه العصبية المتخصصة فى معالجة أنواع بعدها من المعلومات، وأصبح ينظر إلى نصف المخ الأيسر على أنه متخصص فى معالجة الكلمات والجمل و التفكير العقلانى المنطقى Logical ، ونصف المخ الأيمن على أنه غير لفظى - بصرى كلى holistic .

ويعرف هذا النموذج بنموذج المخ المنشق Split Brain ، و نجد أصله فى أعمال كل من روجر سبيري (Roger Sperry) عام ١٩٦٤ ، روبرت أورنشتاين (Roberte Ornstem) عام ١٩٧٥ و يعتبر هذا النموذج هو الأكثر شهرة بين السيكولوجيين و التربويين حيث تؤكد غالبية الدراسات والبحوث التى أجريت حول السيطرة المخية الجانبية على اختلاف وظائف كل من نصفي المخ (عبد الوهاب كامل ، ١٩٩٣ ب : ٣٢)

وفى هذا الإطار تذكر هويدا غنية (٢٠٠٢ : ٢٨) أن كل من: سبيري وجازانيجا (Sperry & Gazzaniga) عام ١٩٦٥ ، جازانيجا وآخرون (Gaz- zaniga et al) عام ١٩٦٥ ، ليفى و سبيري (Levy & Speery) عام ١٩٦٨ ، ليفى وآخرون (Levy et al) عام ١٩٧٢ ، نيبير (Nebes) عام ١٩٧٣ ، زينال وسبيري (Zaidel & Sperry) عام ١٩٧٣ قد قاموا بالعديد من الدراسات التى أجريت على المرضى ذوى المخ المنقسم. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات عن وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ لديهم أثناء إجراء جراحات لهم لعلاج مرض

المصرع ، وكان الهدف الأساسي من قطع المقرن الأعظم تمديد الآثار العصبية لنوعية المصرع على نشاط أحد نصفي المخ.



شكل (٧) التخصص الوظيفي للنصفين لتكرويين بالمخ

و بالتالي فقد لاحظوا أن النصفين لتكرويين الملح الأيمن والأيسر ، يشطان بطرائق مختلفة ، فالنصف الأيمن يختص بالنشاطات البصرية والمكانية ويرتبط بالتفكير الحسي والإدراكي ، بينما يختص النصف الأيسر بالنشاطات التحليلية والمعدنية والتسلسلية والمنعافية والواقعية والعلمية. (شاكر عبد الحميد ، ٢٠٠٥ : ٥٢)

ويذكر السيد صقر (٢٠٠٠ : ٥٧) أن تورانس (Torrance) عام ١٩٨١ قد قام بتلخيص دراسات كل من بوجن (Bogen) عام ١٩٦٩ ، جاريجا (Gazzaniga) عام ١٩٧٠ ، وأرونشتاين (Ornstein) عام ١٩٧٥ ، عن التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ في أن نصف المخ الأيمن متخصص في المعالجة المنطقية للمعلومات،

ويحتمل بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية المجردة والرمزية والرقمية، أما نصف المخ الأيمن فإنه يعالج المعلومات بطريقة غير منطقية وبطريقة كلية، ويتعامل مع مجموعة من المثبرات في وقت واحد، ويبدو أنه متخصص بصفة أساسية في معالجة المعلومات غير اللفظية والمجسمة والسكانية والمتشابهات واللواحي الوجدانية والجمالية، ومن هنا يلخص المؤلف بطائف النصفين الكرويين على النحو التالي:

النصف القروي الأيمن	النصف القروي الأيسر
- التحكم في الجانب الأيسر من الجسم.	- التحكم في الجانب الأيمن من الجسم.
- المعالجة المتزامنة للمعلومات.	- المعالجة المتتالية للمعلومات.
- معالجة المعلومات (الكلمة) -	- معالجة المعلومات (الخطبة) -
- غير اللفظية - غير المنطقية -	- اللفظية - المنطقية - الخطية
- المصنوعة - المصورة.	- الرمزية
- التفكير التباعدي.	- التفكير التقاربي.
- تذكر وجوه الأشخاص.	- تذكر أسماء الأشخاص.
- التفكير الابتكاري مفتوح النظام	- التفكير المنطقي مغلق النظام.
- التعرف على الأرقام والحروف	- التعرف على الكلمات

شكل (٨) التخصص الوظيفي للنصفين القرويين بالشخ كما يراها المؤلف

مما سبق نجد أن أعمال روجر سبيري Roger Sperry في هذا المجال قد أوضحت المدار عن الكثير من التفردات في هذا الموضوع . ويعتبر روجر سبيري هو

الذى أرسى قواعد نموذج المخ المنقسم Split Brain فى العلوم العصبية فهو عالم نفسى فسيولوجى، وأستاذ علم النفس فى معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا ، و نال جائزة بول عام ١٩٨٢ فى علم النفس الفسيولوجى و الطب تقديراً لفتوحاته الجبلة فى المخ المنقسم أو المشق Split Brain، والذى أوضح فيها أن نصفى المخ ليس صورة مرآتية لبعضها البعض، وإنما لكل منهما وظائفه الخاصة ونسطة فى معالجة و تجهيز المعلومات.

## ٢- نموذج أ. لوريا : A . R Luria

لقد ترتب على اهتمام العلماء والباحثين بتفسير الكيفية التى يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات بالمخ ، ظهور نماذج بديلة لنموذج التخصص الوظيفى للتصنيف الكرويين ، ومنها نموذج أ. لوريا. (Luria, 1966)

ويعتبر الكساندر لوريا A.R Luria الروسى أعظم سيكولوجى فى القرن العشرين (جابر عبدالمعيد، ٢٠٠١ : ٢٤٣) ولقد اقترح أن المخ به ثلاث وحدات وظيفية تتضمن ما يلى:

أ- الوحدة الأولى: ووظيفتها تنظيم حركة الجسم والبطقة أو الإنتباه (نظام عصبى) ، وتوجد فى التكرينات للتحية الموجودة فى ساق المخ.

ب- الوحدة الثانية: ووظيفتها الحصول على المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وحفظها ، وتوجد فى المناطق المؤخرة من المخ ، المؤخرية (بصرية) ، والسمعية (سمعية) ، واللغوية (حسية عامة).

ج- الوحدة الثالثة: ووظيفتها تنظيم العمليات العقلية المعرفية المعقدة بالمخ، وتوجد تلك الوحدة فى الأجزاء الأمامية من المخ (المناطق الجبهية) ، وما قبل الجبهية.

وتنظم كل هذه الوحدات بشكل هرمى ، فعلى المستوى الأول (القاعدة) المنطقة

الأولية تستقبل وتنقل أو ترسل النبضات الكهربائية إلى المنطقة الخارجية من المخ وتسمى منطقة التلوء ، بينما تمثل المنطقة الثانوية (الارتباط بالتلوء) المناطق التي يتم فيها تجهيز ومعالجة أو إعداد الحطط ، أما المناطق التي تلعب المخ ، فهي تمثل عدد من المناطق معاً ومسئولة عن أكثر النشاط العقلي المعروف تعقيداً.

ويلى لوريا Luria على هذا التحديد البيانات الفسيولوجية والملاحظات النفسية أن كل مساحة في المخ تشارك في الأجهزة الوظيفية ويمكن لمساحة محدودة أن تشارك في أي عدد من الأجهزة ، حيث أشار إلى أن من المسلم به أن هذه الوحدات الوظيفية تتفاعل مع البيئة للبريقية والاجتماعية. (Luria, 1973. 2 - 3)

### ٢ - النموذج المتناقص الشامل: Serial exhaustive model:

اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1966) في نموذج طريقة العامل للمصاف ، حيث يقدم المفحوص قائمة قصيرة تتضمن ستة أرقام ، وبعد فترة زمنية معينة يقدم له رقماً ويطلب من المفحوص أن يتذكر إذا كان هذا الرقم ضمن القائمة التي تم عرضها أم لا ، وبذلك يكون المتغير المستقل هو عدد الأرقام المقدمة للمفحوص ، ويكون المتغير التابع هو زمن الرجوع (الزمن المستغرق عند ظهور المثير الرقم حتى صدور الاستجابة اسم الرقم) . (Sternberg, 1999: 192)

### ٤ - نموذج لوكسون وشيفرن: Atkinson & Shiffrin:

اقترح كل من لوكسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) عام (١٩٦٨) هذا النموذج على أساس أن هناك ثلاثة صناديق (أيمن - وسط - أيسر) فالصندوق الأيمن هو مخزن الذاكرة طويلة الأمد ، والصندوق الأوسط يمثل مخزن الذاكرة قصيرة المدى ، والصندوق الأيسر يمثل مخزن الذاكرة الحسية ، فالمنظومات يتم تخزينها أولاً في الذاكرة الحسية لأنها لم تدرك بعد ، ويمكن أن يطلق عليها قصيرة للغاية ، وإذا أدركت هذه المنظومات يمكن استرجاعها من الذاكرة قصيرة الأمد.

وطبقاً لهذا النموذج نجد أن التخزين قصير الأمد ما هو إلا عملية استرجاعية

بمحاذاة جهاز تحويلي ينقل المعلومات للذاكرة طويلة الأمد ، وطبقاً لاستنتاجات أنكسور وشيفر فإن هناك عمليات عقلية معرفية تصف أداء الفرد وبشاطه العقلي ، ولقد أكدنا على أن هذه العمليات خطوة هامة في الكشف عن كفاءة الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات. (In.Haberlandt, 1994 : 217)

### ٥ - النموذج المعرفي للمعلومات:

قدّمه فؤاد أبو حطب عام (١٩٧٢) ، ثم قام بإجراء تعديل عليه عام (١٩٨٤) ليصبح أكثر شمولاً للنشاط العقلي المعرفي عند الإنسان ومنه التعلم.

ويستند هذا النموذج على سلسلة مؤداها أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي لدى الفرد ، قد ينشأ عن نقص المداخلات والتي يشير إليها النموذج بمصطلح المفجوة المعرفية والتي تمتدّها متغيرات التحكم ، ثم يصل إلى السلوك النهائي أو الاستجابة (المخرجات) أو متغيرات التنفيذ. (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ : ١٦٥ - ١٦٦)

### ٦- نموذج جوليان جانتز : Golian Ganz model

و قد اقترحه جوليان جانتز ١٩٧٦ على أسس فلسفية . وهو يرى أن المخ عقل ثنائي الكاميرا: (أيمن - أيسر) معاً ، و يرى في تصويره أن نصف المخ الأيمن يوحى للنصف الأيسر (الإنسان) بتنفيذ أوامره. (عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٢ : ٢٤٠)

### ٧- نموذج المعالجة المعرفية المتتامة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ -

Successive and Simultaneous Processing Model (PASS):

يعد نموذج المعالجة المعرفية المتتامة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS) أحد النماذج التي تناولت وظائف المخ وقد قدّمه داس وآخرين (Das et al, 1975) ، ولقد رآوا فيه أن المعلومات تتكامل في المخ بطريقتين هما المعالجة المعرفية المتتامة Successive والمعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous على اعتبار أن المخ البشري يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية تتكامل فيه تجهيز ومعالجة

للمعلومات، وسوف عرض له على النحو التالي:

لقد مر نموذج لمعالجة المعرفة المكتسبة والمترابطة بمراحل عدة من البحث العلمى والميدانى، وكان تحت مسمى مختلف - نوعاً ما - فى كل مرحلة مر بها من البناء والتطوير وذلك على مدار سنوات طويلة من البحث، فمع نهاية الستينات، اهتم داس Das بمشغل لوريا Luria ووضع نموذج لتكامل المعلومات بالمخ Information Integration Model. حيث قدم فيه مجموعة من العمليات العقلية الأولية التى تحدث داخل المخ قبل صدور الاستجابة، ويتكون هذا النموذج من ثلاث أقسام رئيسية هى: المدخلات والمخبرات والمخرجات.

ومع بداية السبعينات أجرى داس Das والعديد من زملائه بحثاً، كان من نتائجها تعديل النموذج الأصلى، والتوصل إلى نموذج لمعالجة المعلومات The Information Processing Model يطلق عليه اختصاراً (PASS) إشارة إلى عمليات التخطيط والانتباه والمعالجة المعرفية المكتسبة والمترابطة للمعلومات Plan-Attention Successive and Simultaneous Processing، وقد تم ذلك اعتماداً على الوحدات الوظيفية الثلاثة التى حددها لوريا Luria عن الأنشطة المعرفية، وهذه العمليات المعرفية هى نظم وظيفية معقدة موصوفة فى مناطق وظيفية واسعة بالمخ الإنسانى وهى تحدث من خلال تفاعل بنية (حلايا) المخ التى تعمل فى تكامل وتناغم.

وفىما يلى عرضاً للأسس والدعامات التى ارتكز عليها هذا النموذج.

### ١-دعائم النموذج

يمكن تقسيم الدعائم التى ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المكتسبة والمترابطة لتكامل المعلومات بالمخ إلى ثلاث وهى: دعائم علم النفس الفسيولوجى، دعائم علم النفس المعرفى، ودعائم الصدق العائلى. وسوف نتناول هذه

التدعيمات الثلاث بشيء من الإيجاز، وذلك للوقوف على ما يتمتع به النموذج من أساس نظري قوى.

### • تدعيم علم النفس للتصنيفولوجي:

تلعب الدراسات والبحوث في علم النفس التصنيفولوجي وعمل المخ الإنساني دوراً هاماً وبارزاً في السنوات الأخيرة وذلك في تشكيل وتقييم البرامج التدريبية.

ومن الأعمال الرائدة في مجال وظائف للتصنيف الكرويين للمخ - والذي أثر بشكل مباشر ويرجع إليه الجذور التاريخية لنموذج دلس وآخرين - هو ما قام به عالم النفس الروسي الشهير الكسندر لوريا A. Luria من أعمال في مجال علم النفس التصنيفولوجي، وذلك من خلال أبحاثه على المرضى ذوي الإصابات في مناطق مختلفة من المخ.

إن الدراسة التصنيفولوجية لمواقع النشاط العقلي بالمخ لها ما يبرزها على أساس أن المخ هو أصل النشاط العقلي للفرد، فقد توصل لوريا Luria إلى أن معالجة المعلومات في المخ تكون منسجمة وتقع في ثلاث وحدات وظيفية متداخلة، تكون مساهمة وضرورية لأي نشاط عقلي واعى يقوم به الفرد، وهذه الوحدات هي: الوحدة الأولى: وهي الإدخال، الوحدة الثانية: وهي المعالجة المعرفية للمعلومات، والوحدة الثالثة: وهي التخطيط .

ومن هنا نجد أن نموذج المعالجة المعرفية المتداخلة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ قد تم اشتقاقه من خلال الوحدة الوظيفية الثانية السابقة، حيث يتم تجهيز ومعالجة وتشغيل أو ترميز للمعلومات، ويختص النصف الكروي الأيسر للمخ بالمعالجة المتداخلة للمعلومات، في حين يختص النصف الكروي الأيمن بالمعالجة المتزامنة للمعلومات، وأما الوظائف التي تشتمل عليها الوجدتين الأولى والثالثة فإنها تساعد خلال الأنشطة المعرفية الأخرى.



وإذا كانت أفكار لوريا Luria وأبحاثه في علم النفس العصبي والفسيولوجي قد أثرت بشكل مباشر في بناء (PASS) في علم النفس المعرفي فإن الدراسات والبحوث في مجال عمل المخ الإنساني عامة والتصنعين الكرويين خاصة تدعم نظرة لوريا Luria عن المعالجة المعرفية للمعلومات.

### «تدعيم علم النفس المعرفي»

لقد كان لبص الأعمال الرائدة في مجال علم النفس المعرفي أثر في بناء نموذج المعالجة المعرفية للمتتابعة والمتزامنة. ويرى هذا الاتجاه المعرفي أن المخ البشري يقوم بمعالجة المعلومات بطريقتين، متتابعة أو متزامنة وذلك تحت مسميات أخرى، Serialمتتابع، Parallمتزامن.

وفي هذا الإطار تذكر إيجي قاسم (٢٠٠٥: ٣٥) إلى أن هناك شرطين يحددان طريقة معالجة المعلومات لدى الفرد، أي هل ستعالج هي المخ بطريقة متتابعة أم بطريقة متزامنة وهما:

١- نمط معالجة المعلومات المسيطر لدى الفرد، وهو يتأثر بحجرات الفرد ومستواه الثقافي والاجتماعي وبالورثة ومناحه النفسي.

٢- متطلبات المهمة المعروضة أمام الفرد، ويوضح ذلك داس Das في أنه يوجد تدخل مستمر بين نمط الفرد المسيطر هي معالجة المعلومات ومتطلبات المهمة لدرجة أن الاثنين يسلان في نص الوقت ولا يمكن فصلهما عن بعضهما.

ومن ناحية أخرى فقد ساهمت دراسة برونجنت وآمرين (Broadbent et al, 1986) عن صناعة واتخاذ القرار، في صياغة وتصور مفهوم عملية التخطيط والدور الذي تلعبه في النشاط المعرفي للعمال.

وهكذا لنحط للدعامات القوية التي لفتت عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) في مجال علم النفس المعرفي.

### • تدعيم الدراسات التطبيقية:

إن دراسات التدعيم العاملي للنموذج تنقسم بعدة مراحل تبعاً للتطورات التي أدخلت على النموذج. ففي البداية كانت مرحلة المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة، ثم بعد ذلك أضيف عنصر التخطيط Planning، ثم أخيراً عنصر الإنباه Attention ليكتمل النموذج في صورته الحالية. (محمّد رياص، ١٩٩٧: ٢٦)

فقد تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة مويون (Moon, 1988) والتي أشارت نتائجها إلى وجود كل من المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لدى عينات عمرية وعقلية وثقافية مختلفة، وأنهما قاسم مشترك لدى الأفراد رغم الاختلاف الكبير في الثقافة واللغة والمزاج الاجتماعي، وقد ظهر كلا العاملين بصورة متمايزة ومنفصلة من خلال التحليل العاملي.

هنا بالإضافة إلى عدد من الدراسات التأكيدية لوجود وحدات النموذج وهي (المعالجة المتتابعة والمتزامنة، التخطيط، والإنباه) مثل دراسات: ناجليري وجوهانيس (Naglieri & Johannes, 2001)، ناجليري (Naglieri, 2003)، ناس (Das, 2004)، ناجليري وآخرين (Naglieri et al, 2005)، سانتيجو (Santiago, 2007)، وهايرارد وآخرين (Hayward et al, 2007).

معاً سبق يتضح الكم الكبير من الدراسات التي تمثل الأساس السلب الذي بنى عليه النموذج، وإلى الدعم الذي لاقه من البحث والدراسة منذ انبثاقه.

وفي السطور التالية سيتم إعطاء عرض للوحدات الأساسية في نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS).

### ٢- عناصر (وحدات) النموذج:

يتكون نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) كما أوضحنا سابقاً من ثلاثة عناصر (وحدات) أساسية:

### أ- عنصر الاستنباط والإنتهاء:

يعرف داس (Das, 2001: 36) الإنتباه على أنه العملية العقلية التي يندفع الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى.

وتشير فادية علوان وسريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن من خلال هذا العنصر - الإنتباه - يتم استقبال المعلومات.

### ب- عنصر المعالجة المعرفية:

يعد مفهوم التتابع والزماني ليسا بمفاهيم جديدة. فقد تم تقديمهما بوصفهما في كتابات سيكنوف Sechnov عن عناصر التفكير التي نشرت عام ١٨٧٨م، والذي أشار فيها إلى أن التتابع والزماني هما صفتان مميزتان للمستقبلات الحسية وموجودتان في القشرة المحية. (إنجي قاسم، ٢٠٠٥: ٢٣)

### ١- المعالجة المعرفية المتتالية: Successive:

يذكر عادل النمل (٢٠١٩: ٢١) أن المعالجة المعرفية المتتالية هي طريقة تقديم المعلومات في ترتيب متتالي، وفيها يتعامل الفرد مع المعينات واحدة تلو الأخرى.

والمعالجة المعرفية المتتالية لها بعض الخصائص التي تلخصها فادية علوان (٢٠١٩: ٨١) في: كل مفردة لها تأثير على المفردة التي تليها، في المعالجة المتتالية يكون من المهم لفهم السهقة أن تبقى الأجزاء المكوبة في نظام متعاقب، ونكون المعالجة المتتالية مهمة في حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

وإن ذلك يبرهنها سليمان محمد (٢٠١٩: ٣٧١) بأنها التعامل مع المثيرات عقلياً بحيث يتم ذلك مع مثير واحد في الوقت الواحد بطريقة متتالية، ومن ثم فإنه يتم إدراكها واسترجاعها في صورة تعيلية.

وفي هذا الإطار يذكر محمد الديب (٢٠٠٣: ٥٧١ - ٥٧٢) أن الأفراد الذين

يستعملون هذه المعالجة يميلون إلى التفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، ويصلون على ملاحظة التسلسل المنطقي للأحداث خطوة بخطوة.

ويشير مراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨: ١٨٣) إلى أن المعالجة المعرفية المتتابة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك المديرات بشكل تسلسلي بحيث يمكن التعامل مع مثير وأحد في وقت وأحد أثناء تجهيزها للمعلومات.

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التي يمكن أدائها باستخدام المعالجة المتتابة للمعلومات استرجاع سلسلة من الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز.

لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابة يتم فيها تناول المديرات في شكل صور وأشكال متتالية، ويوضح الشكل التالي للعلاقة بين المديرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابة.



شكل (٩) العلاقة بين المديرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابة.

فالمتملمين للذين يفصلون المعالجة المعرفية المتتابة (النمط الأيسر في معالجة المعلومات بالبح) يميلون إلى اللطرة للأشياء بشكل متعاقب ومتسلسل ونظرتهم متصقة للأشياء، ولا يرتبون حدداً كبيراً من الأخطاء في أداء المهام.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن المعالجة المعرفية المتتابة تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المديرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تتابع وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بحمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى؛ أي: يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز ولحدة بواحدة أثناء معالجته للمعلومات، ثم

يحدد استجابته بعدم أم لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أطول من المعالجة المعرفية المتزامنة.

## ٢- المعالجة المعرفية المتزامنة: Simultaneous

حيث نتم معالجة المعلومات المستقبلة من المخ بصورة كلية وفي وقت واحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

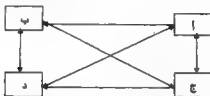
ويشير داس ومولوى (Das & Molloy, 1975: 213) أن لوريا Luria (1960) ذكر بأن للمعالجة المعرفية المتزامنة تعنى أن الفرد يقوم بتنظيم المثيرات في صورة كلية في نفس الوقت، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكي تصبح في صورة كلية مكانية.

كما وضعها كيربي وداس (Kirby & Das, 1978: 58) على أنها عناصر منفصلة توجد في مجموعات عامة لها صفة مكانية مشتركة.

ويشير شريف خليل (١٩٩٠: ٤٩) إلى أن للمعالجة المتزامنة يتم فيها تركيب العناصر المنفصلة في مجموعات تأخذ صوراً مكانية والجوهر الطبيعي لهذا النمط من أنماط معالجة المعلومات يتكون نتيجة مسح شامل في الحال للمعلومات المقدمة.

ويعرفها سليمان محمد (١٩٩٠: ١٧) بأنها إمكانية الفرد على معالجة المعلومات الواردة إليه في آن واحد بحيث يدركها ويسترجمها في صيغتها الكلية.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة للمعالجة المعرفية المتزامنة.



شكل (١٠) العلاقة بين المتغيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة

فالمتعلمين الذين يفصلون المعالجة المعرفية المتزامنة (النمط الأيمن في معالجة المعلومات بالمخ) لا يميلون إلى الفحص التدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، بالإضافة إلى احتياجهم إلى معلومات تقدم لهم بصورة كلية ومعينة في اكتشاف العلاقة المتبادلة بين متغيرين أو أكثر عندما يقدمان في آن واحد.

وتذكر صغفاء بحوري (١٩٦٠:٢٠٠١) أن المعالجة المعرفية المتزامنة تقاس بالمهام التي تركز على إدراك الشكل الكلي للمهمة دون التركيز على التفاصيل، وعمل صورة جشططية للأشكال، ترتبط فيها الأجزاء في كل متكامل، وذلك كسلاسل الصور في بطارية كوفمان لتقييم معالجة المعلومات عند الأطفال ( $K-Abc$ )

ويشير فتحى الزيات (٢٠٠٨: ٤٧٣، ٢٠٠٨ ب: ٣٧٥ - ٣٧٦)، ومراد عيسى ووليد حلو (٢٠٠٨: ١٨٢) إلى أن المعالجة المعرفية المتزامنة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك جميع المتغيرات في آن واحد أثناء قيامه بتجهيز المعلومات ووضعتها في مجموعات، لذلك يتطلب من الفرد نمج أكبر عدد ممكن من المتغيرات في لحظة التجهيز في شكل (كلى).

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التي يمكن أدائها باستخدام المعالجة المعرفية المتزامنة للمعلومات التعرف على وجوه الأفراد، وتكوين صورة كلية من عدة أجزاء متناثرة من الصور.

وعما سبق يتضح لنا أن المعالجة المعرفية المتزامنة يتم فيها معالجة المعلومات المستقبلية في المخ بصورة كلية (في آن واحد) بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى، وتشمل قيام الفرد بالتعامل مع قائمة الأشكال أو الكلمات أو الرموز كلها دفعة واحدة أي: أن يقارن المعردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الرموز جميعها وفي وقت واحد أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بدعم أو لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أقل من المعالجة المعرفية المتتابعة.

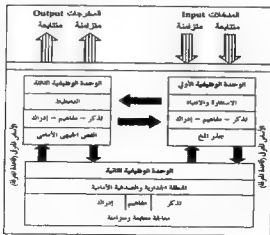
### ج- عنصر التخطيط:

يرى دلس (Das, 2001: 36) أن التخطيط هو عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقى ويستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

ونشير هادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن هذا العنصر - التخطيط - مسئولاً عن وضع خطة لتنظيم أداء للفرد.

### العلاقة الديناميكية بين العناصر الثلاثة للنموذج:

تتميز العناصر أو الوحدات الوظيفية لنموذج (PASS) بالديناميكية في نظام متداخل - ويمكن توسيع هذه العلاقة المتداخلة من خلال الشكل التالي:



شكل (١١) العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتكاملة (PASS). (Das et al, 1996: 52, Das, 2001: 39, Das, 2002: 30)؛ سليمان صبري، ٢٠٠٧ أ: ٩٢)

يتضح من الشكل السابق العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتكاملة (PASS) ومواقعها في الشبكات وكيفية عملها، كما يتضح مدى تفاعل هذه الوحدات رغم أن كل عنصر لا يحتل بتفرده الوظيفي بالإضافة إلى اعتماد هذه الوحدات على الأساس المعرفي للفرد. فالمهم هنا أن التعميمات الأربعة تتكامل في إنتاج أي مهمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن نموذج (PASS) يعد وأحد من بين العديد من النماذج التي لاقت ولا تزال اهتماماً وقيماً من الدراسة والبحث ومن التأييد النظري



والعلمي والعديد من الدعم منذ ابتيائه على يد داس ورقائه. (Das et al, 1975)

ولمزيد من الأيضاح لهذا النموذج (نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمزامنة لداس وآخرين (PASS) (Das et al) يمكن الرجوع إلى العديد من المصادر مثل: باجليري وآخرين (Naglieri et al, 1989)، داس (Das, 1989)، باجليري وداس (Naglieri & Das, 1990)، داس وآخرين (Das et al, 1994)، وكذلك سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ، ٢٠١٠ ج، ٢٠١٠ م) وهي من المراجع التي تتميز بأنها تستيعب في مناقشة هذا النموذج وتطبيقاته التربوية.

#### ٨- نموذج الصبغ التفكيرى: Adaptive control of thought

قام أندرسون Anderson بإعداد نموذج الصبغ التفكيرى عام (١٩٧٦) الذى يتصص للحدث الخاص بالمعرفة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ، والذى يجمع أيضاً بين لأشكال التمثيلات العقلية.

وفى هذا النموذج يرى أندرسون أن العمليات المعرفية لدى الإنسان (التذكر ، والتعمم اللغوى ، وحل المشكلات ، والاستدلال) تحول إلى الاختلاف بين المهام الأساسية المسندة عنها هي النظام المعرفى من خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات. (Sternberg, 1999 : 268 - 269)

#### ٩ - نموذج بطارية كوفمان Kaufman للتقييم للمعالجة المعرفية للمعلومات لدى الأطفال: (K-Abe)

[عداد / كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983)، وتعريب / أبوالبراهيم الجمال و إمام مصطفى وصلاح للدين الشريف. (محمد رياض، ١٩٩١)

أعد كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983) هذه البطارية لقياس المعالجة المعرفية المتتابعة ولقياس المعالجة المعرفية المتزامنة أيضاً ، وذلك بعد الإطلاع على نماذج تجهيز المعلومات Information Processing التى أعدها علماء

في علم النفس المعرفي وعلم التنصيص للبيولوجي أمثال نموذج لوريا Luria ، و ناس Das للمعالجة المعرفية المتداخلة والتمردية ، وتستخدم البطارية لقياس نمط المعالجة المتداخلة (النمط الأيسر) والتمردية (النمط الأيمن) للمعلومات للأطفال في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (٦،٦ - ١٢،٦) سنة ، وهي بذلك تشمل مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة الابتدائية والصف الأول الإعدادي.

كما تستخدم بطارية كوفمان Kaufman خصيصاً للقياس والتقييم النفسي والترتيب للأفراد ذوي صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى تقديم الحط الترتيبية اللازمة للتعامل معهم ، وتحديد هؤلاء الأفراد بين أقرانهم.

وتشتمل بطارية كوفمان Kaufman على أربعة مقاييس كلية تتناولها اختبارات السنة عشر العرعية التي نحوي ما يلي:

#### ١- مقياس المعالجة المعرفية المتداخلة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على الترتيب المتتابع للمثيرات ، ويكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي: (حركات اليد - استعادة الأرقام - ترتيب الكلمات).

#### ٢- مقياس المعالجة المعرفية المتداخلة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على التداخل الجشطلي أو التخلي لدمج وتكامل عدد من المثيرات في آن واحد ، ويكون من سبعة اختبارات فرعية هي: (الإغلاق الجشطلي - المثلثات - الصفوف المتشابهة - الذاكرة المكتوبة - سلاسل الصور - النافذة السعيرية - التعرف على الوجوه).

#### ٣- مقياس المعالجة المعرفية المتكامل (المركب):

ويتم فيه دمج مقاييس المعالجة المعرفية المتداخلة والمتفرقة.

#### ٤- مقياس التحصيل:

ويتم فيه قياس مدى معرفة المتعلم للحقائق والمفاهيم اللغوية والمهارات

المدرسية المرتبطة بمحتوى معين مثل: القراءة والرياضيات والعلوم ، ويتكون من ستة اختبارات فرعية هي: (المعدلات التصيرية - الوجوه والأماكن - الترياسيات - الألعاز - القراءة/ الفهم - القراءة/ تلك للشقرة) .

#### ١٠- نموذج ميلارد Mellard لتجهيز ومعالجة المعلومات:

أفترض هذا النموذج ميلارد Mellard عام (١٩٨٩) ، والذي يعمل أمثلاً بمعهد بحوث صعوبات التعلم بجامعة كنساس ، ويعتبر هذا النموذج أحدث نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات التي تنزع إلى التبسيط ، ويوضح هذا النموذج المبسط لتجهيز ومعالجة المعلومات الخصائص الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

وطبقاً لهذا النموذج فإن عملية تجهيز ومعالجة المعلومات يمكن تفسيرها على أنها سلسلة من خطوات متتابعة تنتقل من الإحساس والمستقبلات الحسية إلى صدور الاستجابة النهائية ، ويحدث خلال تدفق المعلومات تزايد تدريجي في كم التجهيز والمعالجة عند مستوياتها الأعلى. وفصلاً عن ذلك ، فإن النموذج يأخذ في اعتباره نمط التجهيز والمعالجة المتزامنة أو Simultaneous للمعلومات من خلال تصوير التفاعل المستمر القائم بين مكونات التجهيز خلال تدفق المعلومات من النصف الكروي الأيمن إلى النصف الكروي الأيسر للمخ.

#### ١١- النموذج الكلي لوظائف المخ A Holistic model of brain function

وضع هذا النموذج عبد الوهاب كامل عام (١٩٩٣ أ) ، والذي يهدف إلى تقديم تصور لعملية تجهيز ومعالجة المعلومات لدخل المخ على أساس تناول وظائف المخ المعرفية والسيكوحركية والانفعالية من منظور رياضي الأبعاد.

#### أبعاد النموذج:

ولقد حاول واضع النموذج مراجعة مفهوم السيطرة السخية ، الذي يتناول وظائف المخ من منظور سيطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف الأيسر ، وأشار إلى أن هناك أساساً قريباً لتحديد ذلك المفهوم حيث يمكن تناول وظائف المخ من

منظور كلي. Holistic. وبذلك ينطوي النموذج على أربعة أبعاد رئيسية هي:

#### أ- البعد المعنوي العام:

و يشير هذا البعد إلى أن الملوك و تمثيله لابد و أن يأخذ في اعتباره درجة الكفاءة التي يعمل بها المخ على أنه مجهز و معالج عملاق للمعلومات لإتمام التي تدخل إليه.

#### ب- البعد الرأسي:

يفترض عبد الوهاب كامل (١٩٩٣ أ) أن هذا البعد يمثل المحور الأساسي لعملية الأنسنة Humanization Process فالتأول الرأسي لوظائف المخ يحمل في طياته العلاقة بين تاريخ حياة الإنسان كنوع Phylogony و تاريخ حياته كمفرد Ontogony.

#### ت- البعد الأفقي:

وهو يمثل سيطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف المخ الأيسر. ويتناول عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢ : ٢٤٨) هذا البعد من نفس المنظور المشهور به حول التخصص الوظيفي للنصف للكروي ومطالب نصف المخ الأيمن في مقابل وظائف نصف المخ الأيسر.

#### ث- البعد الأمامي - الخلفي:

وهو يشير إلى السيطرة الأمامية في مقابل السيطرة الخلفية بشأن تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال منظومة تقاطعية - مجموعة من الوظائف التي تنتج من التداخل الوظيفي بين مناطق محددة بالمخ.

#### ١٢- نموذج المخ المتكامل: Whole brain model

وهو نموذج افتراضي أو مجازي قدمه هيرمان (Herman, 1995) لتفسير مفهوم أنماط معالجة المعلومات وكيفية عمل للمخ أثناء معالجة وتجهيز المعلومات

معتمداً على نموذجين سابقين لتفسير تلك العملية وهما نموذج التخصص الوظيفي للتخصصين الكرويين بالمخ لروجر سبيري Roger Sperry ، وكذلك نموذج ماكلين Maclean والذي يوضح وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ ، حيث قام هيرمان Herman بالجمع بين النموذجين وتوصل لهذا النموذج الذي أطلق عليه نموذج المخ المتكامل Whole brain model أو نموذج النمط المتكامل Integrated style model

وفي هذا النموذج قام هيرمان Herman بتقسيم أنماط معالجة المعلومات إلى أربعة أقسام بحيث يمثل كل قسم نمطاً من أنماط معالجة المعلومات مختلف عن الآخرين ولكنه مساو لهم في الأهمية وذلك من خلال الدمج بين نمطى معالجة المعلومات الأيمن والأيسر مع خصائص النظام الطرفي للمخ فيتضمن كل نصف من النصفين الأيمن والأيسر نمطين مختلفين من أنماط معالجة المعلومات وهي: النصف الأيمن ويتضمن النمطين (C , D) ، والنصف الأيسر ويتضمن النمطين (A , B) ولكل نمط من الأنماط العرجية الأربع له خصائص معينة يتصف بها.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج السابقة لتجهيز ومعالجة المعلومات قد اتحدت صوباً وأشكالاً متعددة ، وأن هناك اختلافاً في الصيغ أو الأشكال التي أحدثها هذه النماذج ، إلا أن هناك اتفاقاً بين نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات على عدد من الافتراضات أو الخصائص المشتركة وهي:

١- إمكانية إخضاع العمليات العقلية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستدانة في أي مرحلة من مراحلها ، وعند أي مستوى في الجهاز العصبي واختيارها.

٢- ينظر إلى المخ على أنه نظام ذو سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث تنتقل إليه المدخلات الخارجية External inputs ، وتعالج ثم تخرج المخرجات كاستجابة نشطة.

٣- تجهيز ومعالجة المعلومات ما هي إلا عمليات شغل جبراً من نظام متعدد المراحل والأنشطة ، وتمبر كل مرحلة عن عملية معينة من عمليات التجهيز والمعالجة .

وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً للنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات .

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨ ، ٢٤٠) إلى أن نمط الأفراد ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات يعد مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث تختلف الأفراد ذوي النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيحصل ذوي النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفاصيل ، ولذا فإنهم يستغرقون وقت أطول في الاستجابة ، بينما يحصل ذوي النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وذلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة ، مما يفسر لاختلاف هؤلاء الأفراد في سرعة ودقة إجاز المهام التعليمية .

ويذكر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ١٤١) أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ ، والتي تحديراً شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في المعالجة المعرفية للمعلومات سواء كانت متتالية ( Sequential نمط أيسر) أو متزامنة ( Simultaneous نمط أيمن) أما المعالجة المعرفية المتتالية فتتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى مشكلة ما ، بينما المعالجة المعرفية المتزامنة إنما تتم في وجود المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة أو إيجاد علاقات متداخلة كالاعرف على الوجه .

ومما سبق يتضح أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخدمون أنماطاً غير مناسبة في معالجة المعلومات ، وهذا الاستخدام غير المناسب يؤدي إلى أحداث صعوبة أو مشكلة في التعلم ومن ثم تناقصاً في تحصيلهم العلى عن المتوقع طبقاً لقدرةهم العقلية .

كما نشر ولفولك ونكوليش (Woolfolk & Nicolich, 1980) إلى أنه في ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، ولكي يتعلم الأطفال فإنهم يجب عليهم أن يستقبلوا المعلومات (المدخلات Input) أولاً ، ثم يقوموا بتجميع للوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل وصلات بينها (عمليات التجهيز والمعالجة Processing) ، ثم التعبير عن تلك المعلومات (المخرجات Output) ، ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات والتعبير عنها يتم تجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث إن الأطفال يقومون بتكامل وتعليل وتركيب وتحريش واسترجاع المعلومات ، وبالتالي فإن الطفل الذي يعاني من صعوبة في أي عملية من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات السابقة ، فإنه سوف يعاني حينئذ من صعوبات في التعلم ، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من هذه العمليات.

وترى هيرينا غنية (٢٠٠٢ : ٥٣ - ٥٤) أن هناك علاقة بين النموذج المعرفي والنموذج النيورولوجي وأن معرفة وظائف النصفين الكرويين بالمخ (الأيمن، الأيسر) وتحديد دور هذه الوظائف في معالجة وتجهيز المعلومات ضروري في عملية التعلم ، كما أن العمليات المعرفية ضرورية لعملية التعلم ، وينمذج ذلك فيما يلي:

أن معظم التغيرات الخاصة بصعوبات التعلم تعترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التغيرات تعترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي ذلك يرى المؤلف أن من العوامل التي لها علاقة بصعوبات التعلم ويجب التركيز عليها في هذا المجال هي: الاضطراب العصبي الوظيفي بالمخ ، سيطرة أحد النصفين الكرويين بالمخ ، والتعلم غير المتكامل ، والإدراك البصري ، والذاكرة ، والاضطرابات اللغوية ، والانتباه الانتقائي.

وبعد العرض السابق للمراحل والنماذج النظرية التي عارلت تفسير صعوبات التعلم فإنه نجد الإشارة هنا بأن الاكتفاء على سبب واحد لتفسير صعوبات التعلم يعد قصوراً في رؤية العلماء للصعوبة وذلك لأنه إذا أتينا نموذجاً نظرياً واحداً فقط يقترح فروض فرعية فقد نتجاهل العوامل التي تكون مهمة في التفقيص والعلاج ، فالمتطور متعدد الأبعاد والمتكامل الذي يشمل على فروض من كل تلك النماذج النظرية سيوسع جداً مدى التفسيرات التي ندرس لكي نعلم من خلالها الصعوبة ، وهذا المتطور يوفر مرونة أكبر للتشخيص والعلاج .



الفصل الرابع  
تقييم وتشخيص  
الأفراد ذوي صعوبات التعلم



## الفصل الرابع

### تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

#### مقدمة:

لقد كان الإنسان قديماً يتمحور هل يمكن قياس العقل البشري وهو غير مادي؟ لأن نكل الإنسان كان لا يلقى بقدرته على ابتكار الوسائل التي يتمكن بواسطتها قياس عقله أو قياس الكثير من الأمور التي تهتمه مثل: الشعور أو الإعجاب أو الرغبة أو الميل. وكذلك منذ القدم كان يقارن الإنسان قوته مع القوى المحيطة به من طواهر طبيعية كالبرق والرعد وغيرها، فكان يتقن للبرد ويبتعد عن الرعد في الأماكن التي كنت يعتقد أنها تبعد عن شرها، ثم بعد ذلك ظهر عصر التطور الجرنى لديه فدخل في التبادل والمقايضة وهو إبدال شيء مكان شيء آخر كحبوب مقابل عمل أو حيوان أو غير ذلك واستمر الإنسان في التطور حتى تمكن من إيجاد المقاييس البدائية مثل استعمال الحبال لقياس الأطوال وكذلك لقياس الوزن ولا يزال ميران التحيل موجود في بعض القرى في مجتمعنا العربي ثم تطور حتى وصل إلى ما وصل إليه الآن من تقدم في المقاييس الطبيعية الدقيقة جداً مثل المقاييس للحساسية والمقاييس الالكترونية. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ب: ٢٩٥)

ونظراً للتطور التكنولوجي ووسائل القياس الطبيعية والطبية والفسولوجية فإنه يركب ذلك أيضاً تطور سريع في أدوات القياس التربوية والنفسية والاجتماعية بتطور المجتمعات وتواصلها، وكذلك القائمين على صلية القياس والتشخيص لأغلبية عمليات القياس تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر للممكنهم من إدارة أدوات القياس والتشخيص وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم. حيث إن الاعتماد على الأساليب والأدوات الشاملة كدراسة الحالة والمقابلات المعرفية أصبح ضروري لكي تتم عملية التشخيص سواء للجوانب الإيجابية أو لأوجه القصور بدرجاته المختلفة. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ح:

ومن هنا فالفرد يحتاج إلى التشخيص الشامل والمتكامل والمبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومنخصصة في المجالات الطبية والنفسية والاجتماعية بحيث تؤدي إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانيات الفرد وإيجابياته وسلبياته حتى يتم تنمية مواطن القوة وعلاج جوانب القصور لديهم مع الأخذ في الاعتبار النظرة المستقبلية للفرد والنظر إلى مستقبله التعليمي والمهني لإعداده جيداً من الآن.

ونجد أن عملية التشخيص هي عملية مستمرة مع تقديم البرامج والأساليب التعليمية والتأهيلية، وكذلك الوقائية من الإعاقات على مختلف صورها. فالتشخيص الوقائي يركز على الفرد ومستقبله وأسرته وخصوصاً أخوته واستجابة الأسرة للإعاقة وذلك للحد من تلك الإعاقة والآثار المترتبة عليها بقدر الإمكان.

### **مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة:**

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقييم ينبغي لنا أن نتعرف أولاً على المفاهيم الأخرى المشابهة والقريبة من مفهوم التقييم ونفريق بينها وبين مفهوم التقييم ومن هذه المفاهيم أو التعريفات هي:

#### **● الاختبار:**

هو عبارة عن مجموعة أو سلسلة أو أسئلة أو المهام يطلب من الدارسات الإجابة لها تعريضاً أو شعياً أحياناً بوسائل أخرى مثل التمثيل والأنماط وغيرها ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالمعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار وتفحص الميسرة إجابات الدارسات وتحصل على قياس أو قيمة رقمية لأداء الدارسة لهذه المعارف والمهارات.

#### **● القياس:**

هو العملية التي يقدر بها أداء الدارسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات

للمختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب ويعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأى وسيلة أخرى تسمح بالتحصول على معلومات بصورة كمية ، والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمي أو الدرجة ولا يتضمن القياس ولا يتضمن القياس حكماً فيمياً على النتيجة .

#### • للتقويم:

هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى الدراسات أو طرق التدريس وإصدار أحكاماً عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة .

#### • للتقويم:

التقويم هو عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أى معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة ، فى إصدار أحكام على أداء الدراسات فى جوانب المنهج أو جوانب سلوك الدارسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم والناتج الذى كانت متوقعة .ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم .

#### • للتقدير:

هو يجمع بين القياس والتقييم ويعتمد على الخبرة والمعرفة فى قياس الصفة أو السمة التى يسندها الفرد .

#### • للتشخيص:

هو وصف أو تحديد مختصر للحالة التى يعانى منها الفرد ويشمل (القياس، والتقدير، والتقييم) .

## الفرق بين القياس والتقويم:

تختلف عملية للتقويم عن القياس ، وتقتصر هذه الاختلافات في الأتي:

(١) القياس بقياس الجزء ، والتقويم يتناول الكل ، فإذا كان القياس يعنى بنتائج التحصيل، فإن التقويم يتناول للسلوك والمهارات والقدرات والاستعدادات وكل ما يتعلق بالعملية التربوية مروراً بالمنهج والمعلم والتوجيه الفني والمبنى المدرسي والمكتبة ... إلى آخر ذلك.

(٢) القياس وحده لا يكفي للتقويم لأنه ركن من أركانه ، فإذا قلنا أن وزن ما أرىموز كيلو جراماً مثلاً فإن هذا التقدير الكمي لا يمدنا بأية فكرة عما إذا كان هذا الشخص يتمتع بصحة جيدة أو يعاني ضعفاً ما في صحته أو عما إذا كان هذا الوزن مناسباً لذلك الشخص أم لا ، والطبيب عندما يكشف على المريض يبدأ بقياس للنفس والحرارة والضغط ليسهل عليه تشخيص المرض فإذا تم تشخيصه للمرض وإذا درس التغيرات الطارئة على صحة المريض ، وقدر مدى التحسن في حالته ، وأثر للعلاج في ذلك فهذا تقويم.

(٣) التقويم عملية شاملة بينما القياس عملية محددة فتقويم المتعلم يمتد إلى جميع جوانب نموه قبلياً ذكاه وتحصيل وتعرف على عاداته واتجاهاته العقلية والعسمية والاجتماعية وجمع معلومات كمية أو وصفية لها علاقة بنفسمه أو تأخره سواء كان ذلك عن طريق القياس أو الملاحظة أو المقابلة الشخصية أو الاستقصاءات أو بأية طريقة من الطرق ، وتقويم المنهج يمتد إلى البرامج والمقررات وطرق التدريس والوسائل والأنشطة وعمل المعلم والكتاب المدرسي أما القياس فهو جزئي يقتصر على شيء واحد فقط أو نقطة واحدة كقياس التحصيل والأطول والأوزان مثلاً ، أي أن التقويم أعم من القياس وأوسع منه معنى.

(٤) يهدف التقويم إلى للتشخيص والعلاج ، ويساعد على التحسن والتطور ،

أما القياس فيكفي بإعطاء معلومات محددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه .

(٥) يرتكز التقويم على مجموعة من الأسس مثل الشمول والاستمرارية والتنوع والتكامل ... إلخ ، بينما يرتكز للقياس على مجموعة من الأدوات أو الوسائط بشرط فيها للدقة النهائية.

### خصائص وسمات التقويم الجيد :

من أهم سمات التقويم الجيد ما يلي :

#### (١) التماسك مع الأهداف :

من الضروري أن تميز عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه ، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة المتعلم في كل جانب من جوانب النمو ، وإذا كان يهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه الدواحي .

#### (٢) الشمول :

يجب أن يكون التقويم شاملا للشخص أو الموضوع الذي نقوم به ، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على المتعلم فمضى ذلك أن نقوم بمدى نمو المتعلم في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والفنية والدينية ، وإذا أردنا أن نقوم بالمنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة . وإذا أردنا أن نقوم بالمتعلم فإن تقويمه يتضمن إعداداته وتدريبه ومادته العلمية وطريقة تدريسه وعلاقته بالإثارة للمدرسين والمتعلمين وبأولياء أمورهم . أي أن التقويم ينصب على جميع الجوانب في أي مجال يتناولونه .

### (٣) الاستمرارية:

يلبغى أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع للتعليم من بدايته إلى نهايته هيداً منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين ، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

### (٤) التكامل:

وحيث إن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تشمل لغرض وأحد فإن التكامل فيما بينهما بطلنا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات بطريقة جرتية أي من جانب واحد ، وعندما يحدث تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها نعلينا في النهاية صورة واضحة عن مدى نمو المتعلم من جميع النواحي.

### (٥) التطور:

يجب ألا ينعزل بالتقويم شخص واحد ، فتقويم للمدرس لي وفقاً على المدير أو للوجه بل شركة بين للمدرس والمدرس الأول والمدير والوجه بل والمتعلمين أنفسهم ، وتقويم للمتعلم يجب أن يشترك فيه المتعلم والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. وأما عن تقويم الكتاب فمن الضروري أيضاً أن يشترك فيه المتعلمين والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.

### (٦) أن يبنى التقويم على أسس علمية:

أي يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان ، لأن للعرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه أو تقويمه بولي تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة للحالات ... إلخ ، فعدد



استخدام الاختبارات مثلاً يطلب استخدام كافة الاختبارات التحضيرية والشقوية والموسوعية والقدرات والنسبة لاستخدام طريقة الملاحظة يتطلب القيام بها في أوقات مختلفة وفي مجالات مختلفة وبعده أفراد حتى تكون على ثقة من المعلومات التي نصل إليها.

### (٧) أن يكون التقييم اقتصادياً:

بمعنى أن يكون اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف ، فبالنسبة للوقت يجب ألا يصعب المعلم جراً من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات لأن ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة ، وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم المتعلمين بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية التي تبعدهم عن الاستذكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضة فيصاب المعلم بالملل ويكره الدراسة ويغتر منها ولهذا كله أثره على تعليمه وتربيته وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا يكون هناك معالة في الإنفاق على عملية التقييم حتى لا تكون عبئاً على الميرانية المحصورة للتعليم.

### (٨) أن تكون أدواته صالحة:

بمعنى أن التقييم الصحيح يتوقف على صلاح أدوات التقييم ، وأن نقيس ما يقصد منها بمعنى أن لا نقيس القدرة على الحفظ إننا وسعناها لنقيس قدرة المعلم على حل المشكلات مثلاً ، وأن نقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص النواحي وتصويبها بعد ذلك ، وأن تغطي كل ما يراد قياسه .

### عناصر عملية القياس والتقييم:

أ - الشخص المراد قياس قدراته .

ب - أداة القياس ويقصد به المقياس أو الاختبار المستخدم وأداة القياس إما أن تكون وصف أو درجة .

ج- لفاحص أو الأخصائي القائم بعملية بالقياس.

الشروط اللازمة في للشخص المراد قياس قدراته لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:

- أن يكون ضمن العتبة العمرية للاحتبار.
  - أن يشعر الفرد بالأطمئنان والراحة دون تعب أو إرهاق.
  - إيجاد علاقة ايجابية مع الفرد قبل إجراء عملية القياس والتشخيص.
- الشروط للالزم توافرها في أثناء القياس لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:
- ١- أن يكون المقياس مناسباً للبيئة التي يطبق فيها.
  - ٢- أن يكون مناسب لمر للبيئة التي سيطبق عليها.

### خطوات إعداد المقياس النفسي:

- ١- الرجوع أو الاطلاع إلى خصائص وسمات العتبة المراد إعداد المقياس لها.
- ٢- انتقاء بعض المظاهر والسمات التي تميز من يظهر عليه السمة المراد قياسها وصياغتها في فقرات.
- ٣- وضع تدرج في الفقرات (ثامناً، أحياناً، وغالباً).
- ٤- عرض المقياس على مجموعة من المتمكنين في التخصص.
- ٥- عمل صدق وثبات.
- ٦- وضع مفتاح للتصحيح.

### وظائف التقويم وأدوره:

للتقويم أربعة وظائف أساسية هي:

- ١ . يساعد المتعلم على معرفة جوانب الخطأ والصعب في تعلمه وأسبابه.

- ٢ . يساعد المعلم على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بدجاح.
- ٣ . يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية ومناسبة طريقته في التدريس.
- ٤ . يساعد التقييم على إصدار الأحكام والقرارات التي تتعد للتطوير والتجديد.

### أنواع التقييم

يمكن أن يجرى التقييم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلى أساس يصنف للتقييم إلى : تقييم مبدئي ، تقييم تكويني ، تقييم ختامي ، تقييم تنبئي .

#### أولاً: التقييم المبدئي:

وهو يتم قبل البدء في تطبيق المنهج ، حتى تتوفر صورة كاملة عن الموضوع الكائن قبل التطبيق ، أحياناً يسمى تقييم تمهيدي . فإننا كان التقييم للمعلم فما هو مستواه معرفياً ، وجدانياً ، ومهارياً . إن التقييم للمبتدئ يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى ويساعد للتقييم المبدئي في :

• تحديد وضع المعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج أو البرنامج .

• معرفة الأوصاف التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانيات المادية والمعلمين والمعلمين وذلك لبدء المنهج أو البرنامج .

#### ثانياً: التقييم البنائي أو التكويني:

ويطلق عليه أحياناً اسم التقييم التطوري ، ويجري التقييم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج ، يمرض للحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل .

### ثالثاً: التقويم الختامي:

ويجرى في ختام المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه. أي أن التقويم الختامي يزودنا بحكم نهائي على النتائج المكتمل.

### رابعاً: التقويم التقييمي:

ويتم من طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومواجهة مشكلاتها.

### أساليب التقويم:

#### (١) التقويم الذاتي (الفردى):

ويقصد به تقديم المعلم لنفسه أو المتعلم لنفسه، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم وله ميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلي:

• تشقّق فكرته من التقييم التديمقراطيّة التي تقتضى بأن يتحمل المتعلمين مسؤولية العمل نحو أهداف يفهمونها ويختبرونها جديرة باهتمامهم.

• وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي بدوره إلى تعديل في سلوكه وإلى سيره في الاتجاه الصحيح.

• يجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين لأنه يخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطائه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم.

• يحود الفرد على تفهم دوافع سلوكه ويساعده على تمسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس.

وهناك وسائل متنوعة للتقويم الذاتي تساعد على تقويم الفرد ومن ذلك:

• احتفاظه بحينات من عمله أو بسجل يسجل فيه أوجه النشاط الذي قام به.

• مقارنة مجهوده لحالي بمجهوده السابق.

• تسجيل النتائج التي أمكنه الوصول إليها ، والصف الذي أمكنه التخطي عليه .

ومن أنواع التقويم الذاتي ما يلي :

#### (أ) تقويم المعلم لنفسه :

ونستطيع أن نعود للمعلم على ذلك بكتابة تقارير عن نفسه وعن الغرض من نشاطه والخطوة التي يسير عليها في دراسته وفي حياته إلخ الخ ، والمشكلات التي اعترضته ، والنواحي التي استعاد منها ، والدراسة التي قام بها ، ومقدار ميله أو بعده عنها ، ويمكن أن يوجه المعلم إلى نفسه الأسئلة المناسبة ويستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه .

#### (ب) تقويم المعلم لنفسه :

يتلقى المعلم عادة متهجاً دراسياً لتدريسه لطلاب ، وهو بحاجة إلى أن يكون قادراً على تقييم إمكانياته ، ولما كان للمعلمين نقاط قوتهم وضعفهم فيجب أن يقوم كل منهم كل منهم بتقويم ذاته في جميع مجالات عمله ليعمل على تحسين أدائه .

وفيما يلي يقدم المؤلف بعض الأسئلة التي يستطيع المعلم استخدامها في هذا المجال :

• إلى أي حد نستطيع التعرف على مشكلات المتعلمين ؟

• إلى أي حد يسبب لك حفظ النظام في الفصل مضاعف ؟

• إلى أي حد تقدم لك المدرسة التسهيلات لحلها ؟

• إلى أي حد يتسع وقتك للاشتراك في النشاط المدرسي والإدارة المدرسية ؟

• إلى أي حد تحس بأن لدى تلاميذك القدرة على التحسن باستمرار ؟

• إلى أي حد يقوم المتعلمين بدور إيجابي في المناقشة ونوجيه الأسئلة ؟

• إلى أي حد تعامل تلاميذك كلهم معاملة واحدة على أنهم متساوون في كل شيء؟

• إلى أي حد نرى أن التجديد والابتكار والتجريب في الاختبارات المدرسية مفيد؟

• إلى أي حد نشعر بجدي الاجتماعات المدرسية الدورية؟

• إلى أي حد نرى أنك راض عن مهنتك؟

• إلى أي حد توفر لك المدرسة الوسائل للتعليمية؟

• إلى أي حد يتعاون معك مدرسو المواد الأخرى فيما يتصل بمشكلات المتعلمين؟

• إلى أي حد يقبل المتعلمين على أداء الواجبات المدرسية التي نكلفهم إياها؟

• إلى أي حد يحقق تدريسيك الأهداف العامة من التربية؟

• إلى أي حد يحقق تدريسيك الأهداف العامة لمادتك؟

• إلى أي حد يتعاون معك المتعلمين في المدرسة والفصل؟

• إلى أي حد يتبع وفنك لقراءة الصحف والمجلات؟

• إلى أي تشجع تلاميذك على استعمال المراجع والقراءة الحرة؟

• إلى أي حد يسع وفنك لتوطيد العلاقة بينك وبين البيئة وأولياء الأمور؟

### (ج) تعويم المعلم للمتعلمين:

ينبغي أن يُلجأ المعلم إلى جميع المصادر التي تسده بالأدلة والمفاتيح والشواهد على نمو المتعلم نحو الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الأدلة كمية أو نوعية أو وصفية أو موضوعية أو ذاتية. فس الآباء يمكن للمدرس معرفة الظروف المنزلية التي تؤثر في المتعلم ، ومن ملاحظة سلوكه في المواقف المختلفة يمكن جمع معلومات

وبدأت هامة عن ميولها واتجاهاته وانطوائه أو انبساطه ، وعن مدى ثقته بنفسه وكيفية تسمية وقت فراغه ... إلخ ومن الاختبارات والمقاييس المختلفة ، يمكن قياس جوانب شخصية المتعلم من ميول ومهارات ومعلومات واتجاهات وقدرات وقيم وعادات ، ومن الضروري أن تسجل مثل هذه الملاحظات والبيانات المجموعة عن المتعلم أولاً بأول في سجلات أو بطاقات تسجل صورة عن المتعلم في شتى النواحي .

## (٢) التقديم للجماعة:

ويشتمل هذا التقديم على ثلاثة أنواع يتم بعضها بعضاً مثل:

### (أ) تقديم الجماعة لنفسها:

وذلك لمعرفة مدى ما وصلت إليه من تقديم نحو الأهداف الموصوعة مثل تقديم المتعلمين لأنفسهم أثناء القيام بالوحدات أو للشروعات أو بالأنشطة كالتجارب أو الزيارات أو بعد الانتهاء منها . وعادة يتم التقديم للجماعة لأعمال الجماعة نفسها بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه فيناقشهم فيما قاموا به من دراسة ونشاط ، وما حققوه وما لم يحققوه والصعوبات ومداها وكيف تطبوا عليها ومدى إتقانهم للعمل ووسائل تسميته .. إلخ .

### (ب) تقديم الجماعة لأقرانها:

وهذا النوع من التقديم يتصل بالنوع السابق ، وهو ينحصر في تقديم عمل كل فرد ومدى مساهمته في النشاط الذي تقوم به الجماعة ويقوم المدرس به بالتوجيه والتشجيع ليتقبل المتعلم النقد البناء الذي يساعد على التحسين ، ويشعر المتعلم بالنقد في نفسه وتقدير الجماعة لجهده مهما بدأ هذا الجهد صغيراً ومن خلال هذا النوع من التقديم يتعلم المتعلمون آداب الحوار والالتزام بالنظام أثناء المناقشة فلا يتكلم أي تلميذ إلا إذا سمح له بذلك ، كما يتعلم أن عملية النقد تتطلب إبراز النقاط الإيجابية والنقاط السلبية معاً ، وأن الاختلاف في الرأي يعتبر ظاهرة سمية ، وعلى كل تلميذ أن يثبت صحة رأيه بطريقة مقنعة للآخرين .

### (ج) تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

لا يمكن للجماعة أن تكون فكرة تامة عن نفسها إلا بمقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل أو بأعمال مشابهة . كما يحدث في الأنشطة الرياضية أو معارض المدارس والحفلات حيث تدعرج عملية التقويم لحظة كل فريق وشعبها أو لطريقة حل المشكلات التي تواجه للجماعات.

وهذا النوع من التقويم يؤدي إلى تعاون تلاميذ المجموعة الواحدة ونشر روح الحب والإخاء والصداقة بينهم لأنهم جميعاً يعملون من أجل هدف واحد نلخص نتائجه عليهم جميعاً.

كما أن هذا النوع من أساليب التقويم قليل الانتشار في مدارسنا ويجب تدعيمه بكافة الوسائل الممكنة حتى تسهم للتربية في خلق جيل جديد تسود بين أفراده روح المحبة والتعاون.

### أهداف عملية التشخيص والتقييم بالتربية الخاصة:

١- تصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للأفراد وقدراتهم (حطة تربوية هدية).

٢- التعرف على القدرات المختلفة للتربية الخاصة وترتيب درجات كل فئة (بسيطة ، شديدة ، متوسطة) .

٣- تحديد القدرات العقلية والسمات الشخصية لدى الاحتياجات التربوية الخاصة.

٤- تحديد مدى نجاح البرامج التربوية والتأهيل والخطط المقدمة .

٥- تصميم وإعداد برامج تعديل السلوك .



## أنواع المقاييس المستخدمة في القياس

- ١- المقاييس الاسمية تستخدم لتصنيف الأشياء إلى فئات مثل تصنيف فئات الإعاقة ولا تستخدم فيها أرقام وإن استخدمت فيها أرقام فليس لها دلالة رقمية مثل: (أرقام للتليفونات أو للزحافات هنا تستخدم الأرقام لتصنيف أو نجاح راسب مقاييس اسمية في أبسط أنواع المقاييس وأقلها دقة).
- ٢- مقياس الترتيب وهي تستخدم من أجل ترتيب الأرقام تنازلياً أو تصاعدياً ولا يشترط أن تكون المسافة بين الفئات متساوية وليس فيها صفر مطلق مثل: (تقييم درجات الإعاقة للسمية تنازلياً).
- ٣- مقياس المسافة وهي أكثر دقة من السابقة وفيها المسافات بين الأفراد أو الدرجات متساوية مثل: (مقياس درجة الحرارة ومقياس الذكاء وليس فيها صفر مطلق وتتميز بأن المسافات بين الأفراد والدرجات متساوية).
- ٤ - مقياس النسبة هي من أدق المقاييس لأنها تستخدم الأرقام للحقيقة وبها صفر مطلق تصل إلى درجة قياس عدم وجود الصفة ويصعب استخدام هذه الصفة.

## خصائص القياس النفسي

- ١- نتائج القياس والتشخيص النوعي إما أن تكون رقمية أو وصفية مثل: (درجات الذكاء توصف رقمية).
- ٢- نتائج القياس والتشخيص النفسي سببية ويعني أن نتائجها تدل على انعدام الصفة مثل: (درجات الذكاء).
- ٣- الصفر غير الحقيقي بمعنى وجوده لا يعطى ليعدم الصفة.
- ٤- القياس والتشخيص النفسي غير مباشر أي لا يقيس الصفة نفسها ولكن يقيس الأشياء التي تدل عليها.
- ٥- نتائج القياس النفسي ثابتة ثبات سببي.

## مجالات القياس والتقييم النفسي:

### ١- الذكاء:

هو مجموعة من القدرات العقلية المختلفة وهو مفهوم فرضي ثابت نسبياً، ويتأثر بالوراثة والبيئة ويقاس الذكاء باحتبارات الذكاء وتنقسم إلى قسمين:

• اختبارات ذكاء لفظية وتعتمد على الأسئلة اللفظية مثل الاختبارات اللفظية (اختبار ستانفورد بينيه للذكاء) ومقياس للذكاء اللفظي لعمرة واختبار أدلبي لفظي مثل بينيه وكسلر.

• اختبارات ذكاء أدائية أو عملية مثل: (اختبار رسم رجل واختبار الذكاء للمصور واختبار لوحة سوجان).

وهناك العديد من الانتقادات التي وجهت لاختبارات الذكاء منها:

- أنها متحيزة ثقافياً أو منغرفة بالبيئة.

- أنها لا تغطي جميع القدرات العقلية.

- تتأثر بعامل الخبرة والتعلم.

### ٢- التحصيل:

وهو ما يحققه المتعلم من المهارات الأكاديمية خلال فترة زمنية محددة.

## كيفية قياس التحصيل:

يقاس بالاختبارات التحصيلية وهي نوعان:

أ- اختبارات تحصيل غير رسمية وهي التي يقدمها المدرسون لتلاميذهم.

ب- اختبارات تحصيلية رسمية وهي اختبارات مقننة (صدق، ثبات) مثل:

مقياس المهارات العددية للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات اللفظية للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات الكتابية للمعاقين عقلياً ومقياس التحصيل الشامل للموهوبين.

### ٣- الاستعداد:

ويقصد به مدى قدرة الفرد على التعلم بسهولة وبسرعة ليصل إلى مستوى من المهارة في مجال ما. مثل: (اختبار أيلوى للقدرات الميكروغوية).

### ٤- الميل:

وهو الرغبة في شيء ما، وللتعلق به.

### ٥- الاتجاهات:

هي حالة لتحديد نظرة الفرد نحو موضوع ما. بالقبول أو الرفض.

ويتكون الاتجاه من الجوانب التالية:

- جانب معرفي وهو المظومات والأفكار المرتبطة بموضوع الاتجاه.
- الجانب العواطفى وهو المشاعر والأحاسيس المرتبطة بموضوع الاتجاه.
- الجانب السلوكي وهو الأفعال التي تزيد اتجاه الفرد نحو موضوع ما المرتبطة للاتجاه.

ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس الاتجاهات:

- اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة مباشرة وتتكون من عبارات حول موضوع الاتجاهات ويجب عليها الفرد (يلزم) أو (لا).
- اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة غير مباشرة مثل الاختبارات الإسقاطية.

### ٦- الشخصية:

هي مجموعة الصفات والخصائص التي تميز الفرد عن الآخرين وبشخصية ملوكة في المواقف المختلفة.

## ومن العوامل التي تؤثر في الشخصية:

- البيئة.
- الوراثة.

## كيفية قياس الشخصية:

تقاس الشخصية باختبارات من أمثلها اختبار كاتل ويحتوي هذا الاختبار على ١٦ سمة من سمات الشخصية وله ١٨٤ سؤال وإما كل عبارة (لوافق بشدة، أووافق، ارفض بشدة، ارفض) واختبار مينوسونا متعدد الأوجه ويتكون من ١٢ بعد أو سمة لشخصية ويتكون من ٦٥ عبارة ويجاب عليها (نعم) أو (لا).

### ٧- التلقية:

هي مجموعة رموز متفق عليها بين فئة من الناس وهذه الرموز لها نظام ترتب به يستخدم للتواصل فيما بينهم.

ومن أنواع الاضطرابات التي يمكن أن تظهر على هذا الجانب ما يلي:

- اضطراب اللطق ويمثل في (الحذف، الإضافة، الإدخال، التسمية).
- اضطراب اللمة وهي أن يتأخر الفرد في المحادثة اللغوية.
- اضطراب الصوت.

• اضطراب طلاقة الكلام مثل: (التلعثم، السرعة الزائدة في الكلام).

ويورد المؤلف أن يشير هنا إلى أن لكل اضطراب من هذه الاضطرابات مقياس خاص.

## الأخصائي النفسي ومهاراته وصفاته الأخلاقية:

الأخصائي النفسي الشخص الذي يقوم بعملية التشخيص والتقييم السيكومتري.

المهارات التي يجب أن يتميز بها الأخصائي النفسي:

- ١- أن يكون لديه نظريته كافيه حول المقاييس النفسية.

- ٢- أن يكون لديه خبره عملية كافية في مجال تطبيق الاختبارات المختلفة.
  - ٣- أن يكون لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبار.
  - ٤- أن يكون قادر على تفسير السلوك الصادر عن المفحوص أى معرفة سببه هل ناتج من ظروف بيئية أو إعاقة.
  - ٥- أن يكون لديه مهارات التشخيص وهي:
    - أ - النظرة التشخيصية أن يكون الأحصائي قادر على معرفة حالة الطفل من خلال ملاحظاته العملية.
    - ب - الاستماع التشخيصي وهو فترة الأحصائي على تحليل مايسمع من الطفل أو المحيطين به.
    - ج - الاسئلة التشخيصية وهي قدرة الأحصائي على اختيار الأسئلة المناسبة التى يوجهها للطفل أو الوالدين بحيث تقوده بالتشخيص.
- الصفات الأخلاقية التي يجب أن تتوفر في الأحصائي النفسي:**
- ١- القسم: هو أن يقسم الأحصائي النعمى على القيام بواجباته بإخلاص وأمانة.
  - ٢- الصدق: فى العمل والصدق.
  - ٣- ألا يميز بين الأطفال على أى أساس كان.
  - ٤- عدم إنشاء أسرار المفحوصين.
  - ٥- التعامل مع أولياء الأمور بأمانة.
  - ٦- الحصول على السند القانونى لممارسة المهنة.

## أساليب التشخيص في التربية الخاصة:

### ١- التشخيص في التربية الخاصة:

يتم من خلال فريق يضم كل من الأخصائي للعصبي الطبيب ، الأخصائي الاجتماعي ، معلم التربية الخاصة ، ولي أمر الطفل ، المرشد المتعلمين وهذا مايسمى بالتشخيص الشامل .

### ٢- التشخيص الطبي:

ويقوم به طبيب متخصص لتحديد حالة الطفل من الناحية الطبية .

### ٣- التشخيص السيكومتري:

يقوم به الأخصائي النفسى ويقوم بالعديد من الاختبارات النفسية (وهذا اعتقد نوع من أنواع أساليب التشخيص .. وذلك لتعقيد يرجع إلى:

• عدم وجود اختبارات معقنة .

• سوء تفسير للنتائج أحياناً واستخدام أساليب التقييم المعدلة .

• عدم فهم التعليمات من قبل الفرد مما يؤدي إلى اعتقاد أنه معاق .

### ٤- التشخيص السيكومتري للفارق:

يعنى استخدام التشخيص في التعرف على الحالات المشابهة مثل العرق بين الطفل الذى عنده توحيد والطفل الذى عنده تخلف عقلى فى النقاط المختلفة بينهما .

### ٥- التشخيص الاجتماعى والتكيف:

يعتمد هذا التشخيص الاجتماعى على استجابة الطفل للمنبهات التى يعيش فيها مثل (مقياس الملوك التكيف للمتخلفين عقلياً) .

### ٦- التشخيص القروى:

وهذا يعتمد على السجل الأكاديمى للفرد وعلى رأى للمعلم .

## ٧- أساليب للتقييم المعدلة:

وهي عبارة عن الأنشطة أو الأجراءات التي يقوم بها الأخصائى النفسى لتعديل سبب إلتقاء فى استجابة الطفل ومعالجته .

ومن أنواع أساليب للتقييم المعدلة ما يلى:

أ - المكان مثل: (تعديل مكان جلوس الطفل) .

ب - تعديل التزأل مثل: (تعديل سياجته) .

ت - التعديل من السمعى إلى البصرى .

ث - تقليل مستوى للعبة .

ج - التحويل من الصعب إلى السهل .

ح - زيادة كمية الوقت .

## صفات الاختبار الجيد:

### ١) الصلوق:

يعد للصدق أول صفات الاختبار الجيد ويقصد به أن يقيس الاختبار السمة أو القدرة التي وصع من أجل قياسها بالفعل .

### العوامل المؤثرة في الصلوق:

• وضوح الهدف من الاختبار أو المقاييس حتى يمكن مقارنتها بمحدوى المقاييس .

• التدريب والتخصص لمن يقوم بتطبيقه .

• درجة وضوح تعليمات الاختبار .

• مناسبة الاختبار للبيئة والمهنة المصطب عليها .

• مدى مناسبة الاختبار للغة المصطب عليها .

## أنواع الصدق أو طرق قياس الصدق:

### ١- الصدق الظاهري:

وهو ومنوح هنع الاختبار ووصوح مصمونه بأشكال ظاهره .

### ٢- صدق المحكمين:

وهو مدى قياس الاختبار وما وضع من اجله من وجهة نظر المتخصصين في هذا المجال ويتم ذلك بعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين وابداء رأيهم فيه .

### ٣- صدق السحك أو الصدق التلازمي:

وعيه يتم مقارنة المقاييس بمقياس اخر يقدم من نفس الشئ ولكن ثبت صدقه فكما كانت درجة الاختبار متفارية فيه على صدق ويتم ععلبا تطبيق الاختبار التحديث وتطبيق الاختبار السحك على مجموعة من المتعلمين ويتم حساب معامل الارتباط بدرجة المتعلمين في الاختبار كلما كان صادق .

### ٤- الصدق العلمى:

وهو يعين درجة تشبع الاختبار بالمعامل المراد قياسه .

### ٥- الصدق للتبوي:

هو يعين قدرة الاختبار بالمستقبل ويتم ذلك من خلال ايجاد معامل الارتباط بين نتيجة الاختبار ونتيجة مستقبلية بعد ذلك ومن اسئلة هذا الاختبار المطبق هنا الصدق عليها اختبارات الاستعدادات .

## ٢) الثبات:

وهو استقرار النتائج عند اعادة تطبيق الاختبار على الافراد .



### خصائص الثبات:

١- إنه ثابت ثابت نسبي بمعنى أنه إن التدرج يحدث فيها تغيير ولكن قبل بمعنى أن هناك ليس ثبات مطلق.

٢- الثبات نوعي ومعنى نوعي أنه يرتبط بنوع الاختبار.

### العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار:

١- طول الاختبار بمعنى زيادة عدد بنود الاختبار.

٢- زمن الاختبار.

٣- مستوى صعوبة الفقرات أو سهولةها.

٤- صدق الاختبار أي بمعنى الاختبار للصدق يدل على الثبات.

### طرق حساب الثبات:

#### أ- طريقة إعادة الاختبار:

وتتم عن طريق تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد بعد مضي فترة زمنية لاتقل عن اسبوعين ثم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

#### عيوب هذه الطريقة:

• انتقال اثر التعلم من التطبيق الأول إلى التطبيق الثاني.

• زيادة الفة المفحوصين بالاختبار.

#### ب - طريقة التجزئة النصفية:

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار بعد تطبيقه إلى نصفين من خلال اعتبار الاسئلة الزوجية كأنها اختبار والأسئلة الفردية كأختبار آخر ويتم حساب معامل الارتباط بين النصفين لدرجات الأفراد.

### ج - طريقة الصور المتكافئة:

وهذه الطريقة يتم فيها إعتاد صورتين من الاختبار متكافئتين وتطبيق الصورتين ثم استخراج معامل الارتباط بين درجات الأفراد مما يعاب عليها يصعب أن يعمل لمبتارين متكافئين.

### ٢) الموضوعية:

ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالآراء الشخصية والتحيزات لمن يقوم بتطبيق المقياس.

### تصنيف الاختبارات:

توجد هناك العديد من الاختبارات في مجال التدريب الخاصة ويمكن تصنيف هذه الاختبارات إلى مجموعات معينة على النحو التالي:

١ - التصنيف وفقاً للسمعة أو الصفة التي نقيسها: وتشمل على:

• اختبارات بتقيس القدرات العقلية مثل اختبار ستانفورد بينيه.

• اختبارات تقيس السمات الشخصية مثل اختبار كاتل.

• اختبارات تقيس الميول والاستعدادات.

• اختبارات تقيس الإبداع والموهبة والتفكير الابتكاري.

٢ - التصنيف وفقاً لطبيعة أداء المقيس: وتشمل على:

#### (أ) الاختبارات القسرية:

وهي اختبارات تعتمد على اللغة المنطوقة ويجاب عليها من خلال اللفظ وأحياناً الكتابة مثل اختبار ستانفورد بينيه أو كسلر للكفاءة.

#### • سمات الاختبارات القسرية:

- سهولة تطبيقها.

- منخفضة التكلفة.

### • عيوب الاختبارات التلقائية:

- لا تصلح للأفراد الذين لا يستطيعون النطق أو من لديهم عيوب في النطق والكلام.

- قد لا تصلح لبعض العادات كإعاقة السطحية تتأثر بالبيئة والثقافة والمجتمع.

### (ب) الاختبارات الأدلجية:

وهي تعتمد بشكل أساسي على استخدام اليدين أو بعض الأجهزة مثل (اختبار تركيب وترتيب الصور أو اختبار رسم للرجل أو اختبار النسخ لستانفورد بييه)

### مميزات الاختبارات الأدلجية:

- سهولة تطبيقها.

- تناسب الأفراد الذين لا يستطيعون النطق والكلام.

- لا تتأثر ولا تتحيز للبيئة أو الثقافة السائدة في المجتمع.

### عيوب الاختبارات الأدلجية:

- أنها مكلفة للامن

٣- التصنيف على أساس طريقة التطبيق أو التنفيذ على الشفحوس: ونصم

الأنس:

### (أ) اختبارات فردية:

وهي تطبق على كل معيوس منفرداً مثل اختبار استانفورد بييه و وكسلر.

ومن مميزاتهما: للنفقة في التطبيق.

ومن عيوبها: تأخذ وقتاً أكبر في التطبيق.

### (ب) اختبارات جمعية:

وهي تطبق على كل مجموعة من الأفراد معا في وقت واحد.

### (ج) اختبارات فردية وجمعية:

وهي اختبارات يمكن تنفيذها جميعا وفراديا مثل اختبار رسم الرجل.

٤- التصنيف على أساس الدقة في الاختبار أو القياس أو النتائج: وتشمل:

#### (أ) اختبارات مسحية:

وهي تعطى دلائل مبدئية على السمة المراد قياسها أو وجود اعانة ما وهي غير معتمدة مثل اختبار استانفورد للذكاء يعطى دلائل على وجود صعوبات تعلم من الناحية المبدئية مسح سريع أو فرز سريع.

#### (ب) اختبارات متخصصة:

وهي أكثر دقة تقيس قدرة أو صعوبة محددة مثل اختبار صعوبات التعلم.

٥- التصنيف على أساس الاعتماد على النتائج: وتضم ما يلي:

#### (أ) اختبارات رسمية:

وهي اختبارات مقبلة على البيئة التي تطبق فيها ويعتمد على نتائجها إما في التصنيف أو اتخاذ القرارات.

#### (ب) اختبارات غير رسمية:

وتكون من صنع المعلم وغير مقبلة ولا يعتمد على نتائجها.

٦- التصنيف على أساس المحكات المستخدمة في تفسير نتائج الاختبار:

وتشمل على:

#### (أ) اختبارات معيارية المرجع:

وهي عبارة عن تلك الاختبارات التي تحكم أداء المتعلم في ضوء معايير معينة مأخوذة من البيئة.

### (ب) اختبارات محكمة المرجع:

وهي عبارة عن الاختبارات التي تحكم على أداء المتعلم ويتم في ضوء المحك قبل تطبيق الاختبار.

### مفوقات عملية التشخيص في التربية الخاصة:

- ١- عدم وجود اختبارات كافية ومناسبة.
- ٢- عدم مناسبة الاختبارات لبعض اللغات العربية ذوي الاحتياجات اثنوية الخاصة.
- ٣- عدم وجود اختبارات مقبنة على البيئة التي سيطبق عليها.
- ٤- انتشار الاختبارات بين الافراد مما يقل من صدقها عدد للتطبيق.
- ٥- عدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبار.

### الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

- ١ . عمل تشخيص طبي شامل للفرد ذو صعوبة التعلم.
- ٢ . عمل دراسة حالة الافراد ذوي صعوبات التعلم وهي جمع بيانات عن حالة الفرد وحالة أسرته قبل الميلاد حتى اللحظة الراهنة مثل (هل توجد قرابة بين الزوجين ،عدد افراد الأسرة، ترتيب الطفل بين افراد أسرته ، طبيعة ولادة الطفل ... إلخ)
- ٣ . عمل تفهيم تربوي شامل وخاصة للمحولين للدراسة المدية وهو التقويم للتقدرات الاكاديمية للفرد ذو صعوبة التعلم.
- ٤ . استخدام الاختبارات المقبنة والمناسبة لحالة الفرد ذو صعوبة التعلم.

### محكات التعرف وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعطاء البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم.

كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمراً بالغ التعقيد ، و ربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال ، و تعدد التفسيرات و المنطلقات النظرية للمتهمين بالبحث في هذا المجال.

وتحتاج عملية التعرف إلى حالات صعوبات التعلم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني من إحدى هذه الصعوبات أم لا . ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل التي أوردها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٠-٣٢) والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتي:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض وملاحظات.
- سجل المدرس للمحتوى بيانات عن تمصيل المتعلم.
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة
- سلامة الطفل جسدياً وحسياً وعصبياً.
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتحرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتحاد اللازم.

وقد قدم كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٨٣ - ٨٩) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

١ . التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.

٢ . ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ، ومهارات القراءة.

٣ . إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي والتغاضي.

٤ . قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.

٥ . كتابة نتائج التشخيص.

ويقترح كيرك وجالagher (1979) Kirk & Gallagher ثلاث محكات للحكم على ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعلم هي :-

١ . محك التباين بين القدرة العقلية وتحصيله الفعلي .

٢ . محك الاستبعاد .

٣ . محك التربية الخاصة.

ويمكن لمؤلف الكتاب إجمال المحكات التي تعيد في تشخيص صعوبات التعلم في ستة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذه المحكات هي:

#### (أ) - محك التباين أو التناقض: Discrepancy Criterion

إن التباين أو التباين بين عناصر أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيث إنه الفجوة التي توجد بين إمكانات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي .

وفي هذا الإطار يعرف صماد أحمد (٢٠٠٤ : ٢٢٤ - ٢٢٥) التفاوت بأنه عدم قدرة الفرد على التحصيل في أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته، ولا يكون ذلك ناتجاً عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية ، أو أي ظروف مرضية أخرى.

ويذكر عبد الباسط حصر (٢٠٠٥ : ٢٣) أن هناك التباين له مظهران هما:

- ١- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للمتعلم.
- ٢- التفاوت في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

ولأهمية هناك التباين في تشخيص حالات صعوبات التعلم ، حاول المتخصصون في المجال البحث عن الطرق التي يتم على أساسها تحديد عند أية درجة من التباين يمكن الحكم على الفرد بأنه يعاني من صعوبات تعلم ؟ وقد ترتب على ذلك التوصل إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباين الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله ، والتي حددها كل: من ويلسون (Wilson, 1981)، إيفانس (Evans, 1990)، ساتلر (Sattler, 1992)، دوميت وويلر (Dumont & Wilis, 1999)، جيم (Jim, 2002)، وكاثلين (Kathleen, 2002) يمكن عرضها على النحو التالي:

#### ١- التباين القائم على الدرجات السرية أو الدرجات الصفية:

يقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد التباين بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي ، حيث يتم في المادة تحويل درجات القدرات والتحصيل إلى ما يقابلها من الدرجات السرية أو الصفية. ويتم تقريبها باستخدام معادلة متوسط الأداء المتوقع.

وهناك العديد من المعادلات المستخدمة لحساب متوسط المستوى المتوقع للتحصيل الدراسي ومنها: أسلوب للمستوى الصفي العظمى ، أسلوب السنوات الدراسية ، أسلوب نسبة التعلم ، حيث استخدمت هذه المعادلات في حالات عديدة للتعرف على



صعوبات التعلم وتمديدتها ، وسوف يتم تناول كل أسلوب كما يلي:

#### أ- طريقة العمر العقلي والصفي وتصيب كالتالي:

صف القراءة المتوقع = العمر العقلي - ٥ سنوات

ونعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق المستخدمة في حساب التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتعليمه ، إلا أنها لا تأخذ في اعتبارها عدد السنوات التي قضاه الفرد في المدرسة .

#### ب- طريقة عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة وتصيب كما يلي:

صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة × نسبة الذكاء + ١ .

وظهرت هذه المعادلة للتخط على القصور في المعادلة السابقة لأن هذه المعادلة تأخذ في الاعتبار كل من عدد السنوات التي قضاه الفرد في المدرسة والعمر الزمني والعمر العقلي ونسبة الذكاء .

#### ج- طريقة نسبة التعلم وتصيب كما يلي:

عمر القراءة المتوقع = العمر العقلي + العمر الزمني + العمر الصفي - ٣

وعلى الرغم من دقة هذه الطريقة في حساب التباعد إلا أنها تساوى بين العمر العقلي والعمر الزمني والعمر الصفي في الأهمية عند حساب العمر التحصيلي المتوقع ، كما أنها أهملت العلاقة القائمة بين الذكاء والتحصيل .

#### ٢- التباعد القائم على الانحراف عن المستوى الصفي:

يستخدم هذا الأسلوب لتمييز المتعلمين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين ننحس درجاتهم المدرسية بصورة ملحوظة عن المستوى الصفي .

وفي هذا الأسلوب يتم المقارنة بين المستوى ومستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ، وذلك بمرض التعرف على المتعلمين ذوي المستويات التحصيلية

المنخفضة، فالتباعد في هذا الأسلوب هو عدد السنوات والأشهر دون المستوى الصعي العالي.

ورغم أن هذا الأسلوب يعتبر أبسط الأساليب في حساب التباعد الأكاديمي ، إلا أنه لا يأخذ في الاعتبار نسبة الذكاء ، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى التوصية بعدم استخدامه.

لذا فإن هذا الأسلوب يعد غير ملائم لتحديد درجات التباعد وذلك لأوجه النقد التالية:

- أ- أنه لا يأخذ في الاعتبار القدرة العقلية عند المنظم.
  - ب- أنه لا يأخذ تشتت الدرجات حول المتوسط في الاعتبار.
  - ج- يفترض هذا الأسلوب إلى المرجعية المنهجية ، حيث إنه لا يشير إلى المستوى الدراسي ( الفزاعة ، للحساب ، للعلوم ، ... إلخ) الذي يجب وضع المنظم فيه.
- ومع ذلك ، ورغم أوجه النقد السابق لهذا الأسلوب ، إلا أنه مازال يستخدم على نطاق واسع ، وربما يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

### ٣- أسلوب للتباعد القائم على مقارنة الدرجات المعيارية (تحويل درجات الاختبارات الذكاء والتحويل إلى درجات معيارية):

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً في مجال تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويهدف هذا الأسلوب إلى محاولة الحد من المشاكل التي تحدث لدى المتعلمين عند استخدامهم أسلوب المقارنة بين الدرجات العمرية والصفية ، وفي أسلوب مقارنة الدرجات المعيارية ، ويتم المقارنة بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية (نسبة الذكاء) على أساس معيار عام.

ويعتمد هذا الأسلوب على حساب الدرجة الموزونة Z Score وفقاً لاختبارات

مقتلدة لتقييم مستوى التحصيل الدراسي وحساب نسبة الذكاء ، وذلك عن طريق المقارنة بين الدرجة المعيارية على اختبار الذكاء ، والدرجة المعيارية على اختبار التحصيل الدراسي لإيجاد الفرق بين هاتين الدرجتين ، بحيث نستطيع تحديد مدى التباعد بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي أو عدم وجود التباعد من خلال إجراء عملية طرح تكم وفق أسس موحدة ، فإذا بلغ حجم التباعد بين الدرجات التي يتم إقرارها ، وحجم التفاوت المحدد والمتفق عليه سلفاً أكثر ، فإن المنظم يصنف عندئذ ضمن فئة صعوبات التعلم ، ومن ثم يحق له الاستفادة من البرامج المخصصة لهذه الفئة.

ويذكر عماد أحمد (٢٠٠٤ : ٢٣١) أن هذه الطريقة محفاج فيها إلى تحليل التباعد بين اختبار الذكاء واختبار التحصيل التي حصل عليها المنظم في نهاية العام الدراسي ، ويتم تحويل الدرجات إلعام إلى درجات معيارية ، ويعبر عن الدرجة المعيارية بدرجة الاختبار هي وحدات الانحراف المعيارى ، على سبيل المثال إذا كانت درجة المنظم بلغت (١١٥) هي الاختبار مع متوسط درجات الاختبار (١٠٠) وانحراف معيارى (١٥) ، نجد أن الأداء للانحراف المعيارى الواحد فوق المتوسط ، والدرجة المعيارية (الموزونة) المكافئة للدرجة (١١٥) هي تساوى واحد (واحد انحراف معيارى فوق المتوسط) .

ويتفق معظم الباحثين على أن أسلوب الدرجات المعيارية يحتوى على إحصائية الإحصائية الضرورية لتحديد للتباعد الشديد ، حيث أن هذا الأسلوب يمثل خطوة متقدمة لحساب التفاوت كمياً ، ولكن هذا الأسلوب لا يأخذ في الاعتبار انحدار التحصيل نحو القدرة (نسبة الذكاء) ، ويبدو ذلك واضحاً عندما تكون درجة الذكاء لدى المنظم أعلى من المتوسط ، حيث يصبح احتمالية وجود تباعد أكبر مقارنة مع المنظم ذى الدرجة الأدنى من المتوسط .

ولزيادة فعالية هذا الأسلوب في قياس للتباعد لابد من وجود درجة ثبات عالية لكلا الاختبارين الذكاء والتحصيل .

#### ٤- أسلوب التباعد للتكلم على تحليل الانحدار نحو المتوسط لتحديد صعوبات التعلم:

يعد هذا الأسلوب واحداً من أفضل الأساليب التي يعتمد عليها في حساب التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي ، وهذا الأسلوب عبارة عن معادلة توقعات وارتباط بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي ، ويراعى في هذا الأسلوب ظاهرة انحدار الدرجات نحو المتوسط ، لأن الدرجات المرتفعة أو المنخفضة تنحدر على حد سواء نحو المتوسط وتسبب حدوث أخطاء في القياس ، وتأتى أهمية هذا الأسلوب في ضبط الميل أو الانحدار.

وعى هذا الأسلوب يتم تقدير درجة التحصيل المتوقعة لكل مستوى من مستويات الذكاء.

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإحصائية قبولاً لتحديد درجة التباعد ، وذلك لتلقى نقاط الصنف في الأساليب السابقة ، فهذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار الانحدار نحو المتوسط عند المقارنة بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي ، ويبدو هنا عندما يكون الارتباط بين درجات الاختبارين منخفضاً ، وكذلك فإن هذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار إحصاء المعارى للقياس في الدرجات المختلفة . (Jim, 2002)

#### ٥ - التباعد القائم على أسلوب الجدول الحدية:

أقترح كل من تورجيسين وراجنير (Torgesen & Wagner, 1998) ، جيتنجر وسير (Gettinger & Seiber, 2000) أسلوب الجدول الحدية للكشف عن التباعد بين الذكاء والتحصيل لتحديد صعوبات التعلم.

ويقوم هذا الأسلوب عند استخدامه على تحديد نسبة الذكاء التي حصل عليها المتعلم ، وأيضاً تحديد درجة التحصيل التي حصل عليها فإذا كانت درجة التحصيل التي أحررها المتعلم مساوية لدرجة اختبار التحصيل الحدية الموجودة في الجدول المعد لذلك من قبل مقترحي هذا الأسلوب أو أقل منها ، فإن هذا يعنى وجود تباعد شديد ،

ويبدل هذا على أن المتعلم لديه صعوبات تعلم ، حيث يبلغ المتوسط في اختبارات الذكاء (١٠٠) ، والانحراف المعياري (١٥) ، ولتطبيق نتائج هذا الاختبار الخاصة بالذكاء بالافتراض مع نتائج اختبار تحصيلي يبلغ متوسطه (١٠٠) ، وانحراف معياري (١٥) ، فإنه يمكن استخدام هذه الجدول الحدية لتحديد صعوبات التعلم.

#### ٦- أسلوب التباين لتقاسم على درجة التحصيل المتوقعة للتعلم:

في هذا الأسلوب يتم الاعتماد على حساب درجة التحصيل المتوقعة للتعلم من معادلة الانحدار نحو المتوسط. حيث يوضح إيفانس (Evans, 1990) أنه عندما يتوقع درجة التحصيل في ضوء اختبار الذكاء يجب أن يكون معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل مرتفعاً.

ومن ناحية أخرى إذا كان الارتباط بين اختبارات الذكاء والتحصيل منخفضاً فإن التنبؤ بدرجة التحصيل المتوقعة للتعلم تكون غير موثوق فيها ، لأن الدرجات المنخفضة تنحدر نحو المتوسط وتسبب حدوث خطأ في القياس ، ودرجة الارتباط بين الذكاء والتحصيل تحدد الشكل النهائي لدرجة التحصيل المتوقعة في الاختبار ، ولحساب درجة التحصيل المتوقعة للتعلم تستخدم درجة الذكاء الموزونة للتعلم بواسطة الارتباط بين درجة اختبار الذكاء ، ودرجة اختبار التحصيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى فإن بعض المربين يرون أن فكرة التباعد أو التقارب هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العلمية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث إننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستوى تحصيله في القراءة أو الحساب ، وعلى هذا الأساس يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التقارب الذي نهتم به ، ولكننا نلاحظ وجود قصور في المهارات اللازمة لذلك.

ومن المثير بالذكر أنه على الرغم من وجود بعض الانتقادات الموجهة لاستخدام محك التباعد في تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، نجد أن معظم

الدراسات والبحوث السابقة في التراث للنصي والتدريسي تستخدم لاختبارات الذكاء في تشخيص حالات ذوي صعوبات التعلم.

#### (ب) - معك الاستبعاد : Exclusion Criterion

ويعتمد هذا المعك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تحالف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) ، أو اضطرابات انفعالية شديدة ، أو حرمان بيئي أو ثقافي ، أو حالات نقص هرس التعلم ، حيث إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة .

#### (ج) - معك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المعززة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المعك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط ، قصور الإنتباه ، الإحساس بالدونية بشيخ تكرارها ونواترها لذوي صعوبات التعلم ، ويمكن للمعلم ملاحظتها والتقيام بالمصح المبذني والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

#### (د) - معك للتربية الخاصة : Special Education Criterion

ويعتمد هذا المعك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم ، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم ، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس-حركية ( Kilesthetic كحابة كلمات و جعل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة .

#### (هـ) - معك العلامات للتدويرولوجية : Neurological Signs criterion

ويقوم هذا المعك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلب العصوي في المخ أو الإصابة بالبسيطة في المخ ، والتي يمكن فحصها باستخدام

رسم المخ الكهربائي (E.E.G) وتتبع التاريخ المرضي للطفل.

#### (و) - معك المشكلات المرتبطة بتأخر التنم:

يعكس هذا المعك العروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والتفصيل ، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر ، مما يؤدي إلى صعوبة نهيلته لعمليات النم.

#### (ز) - معك نمط معالجة المعلومات المسيطر للفصين الكرويين بالمخ (السيطرة المفضية):

للمخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحدوى على نحو مدة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. وإذا نظرنا إلى المخ من أعلى يرى شرجاً عميقاً يضم المخ إلى نصعين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان Hemispheres، وكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم. أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ، وكل من النصعين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المعسل للنظم والتفكير.

وإسناداً إلى نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصعين الكرويين بالمخ يرى سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧: ٢٤) أن هناك اتفاق بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجي و نتائج بحوث علم النفس المعرفي - والتي تشير جميعها إلى العروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين و لا تكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة و إنما تمتد لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يحتص النصف الكروي الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية ، في حين يحتص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والشكاوى للتألمين يمثلان الوظائف التي يهتم بها كل من نصفي المخ  
الكرويين.



شكل (١٢) لمراكز العصبية والوظائف المستخدمة بها لنصف الكروي الأيمن للمخ.



شكل (١٣) لمراكز العصبية والوظائف المستخدمة بها لنصف الكروي الأيسر للمخ.



وفي ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ والتي انتصحت من الشكليات (١٢)، (١٣) يمكن اعتبار أن للمخ وظيفة مزدوجة - إلى حد ما - حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز المعلومات مما جعل البعض يعبر عن المخ: بالمخ الأيمن والمخ الأيسر ، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المخ عند معظم الأفراد تدعوا إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المخ .

ويرتبط معك التشخيص الذي نقرحه في هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة المحية) ، والتي يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات .

وهي هذا الإطار يشير محمود عكاشة (١٩٩١ : ٢٢) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يقصد بها الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه: فهي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفصل النمط الأيسر في معالجة المعلومات ، ونص الشيء بالنسبة للنمط الأيمن ، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر ، وهي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه متكامل .

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفتقر من وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد . كما أن تلك التعريفات تفتقر من وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها .

وفي هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف

النصفين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيسر في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) لديهم ومنها دراسات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، أيرز وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، مورس (Morrison, 1989)، لطفى عبد الباسط (٢٠٠٠)، زيرا (Zera, 1997, 2001)، هوبنا عبدة (٢٠٠٢)، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥ ج)، وكوكس (Cox, 2007)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي المعادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمعلم الذي يسيطر على أذنيه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا ننشأ لديه صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ الكرويين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروي وأحد بالمخ دون الآخر، وأن كل منهما ليس بالضرورة أن يعمل بصورة مستقلة حيث يمكن للفرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل في معالجة المعلومات التي يقوم بها كل نصف، ومن هنا يصبح التكامل بين وظائف النصفين الكرويين والوظيفة الدينامية للمخ كمفكرة أكثر قبولاً من فكرة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر.

وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا بأن نقول أن سيطرة وظائف أحد نصفي المخ للكرويين على الآخر يعد مؤشراً حقيقياً لوجود صعوبات التعلم لدى الأفراد، ومن ثم يعتبر محكاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التدريبية والتعليمية في البيئة المصرية والعربية.

كما تجدر الإشارة هنا أيضاً بأن نقول أن هذا التحك يمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط للنظم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ.

ومن خلال العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم يصبح مؤلف الكتاب الباحثين والمهنيين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم بأن يثمرروا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمتاحل التشخيصية أحادية البعد وأن يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التي استعملت في الدراسات والبحوث السابقة ، كما يدعوا المؤلف أيضاً الباحثين والمهنيين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم باستخدام مدخل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأن يخصصوا في أفكار وإنجازات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط معالجة المعلومات البسيط للتصنيف الكروبيس بالمخ (البطيرة المحبة) الذي اقترحه في هذا الكتاب وكان لنا السبق فيه.

ويمكن توصيف محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف في الشكل التخطيطي التالي:



### خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

الأفراد ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة ، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشاركة بينهم ، وأيضاً يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين.

ولقد نالت معرفة خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً وأجريت فيه العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسولوجية التي تظهر هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم وسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية ، كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء المتعلمين في وقت مبكر مما يساعد على إمداد المتعلم بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية للمهارات المطلوبة لكي يحيا حياة ناجحة.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة ، ويمكن تصنيف تلك للخصائص إلى خصائص سلوكية ، وخصائص عقلية معرفية ، وخصائص نفسية ، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وخصائص حركية.

#### (أ) خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية ، والتي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين ، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة ، ولتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: ميكر وأودال (Maker & Udall, 2002)، سُلحمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١) ، قحطان الطاهر (٢٠٠٥ : ٢٤١) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٢) على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

٢- المعجز عن مسابقة الأقران.

٣- الاعتماد على الآخرين والإنكالية.

٤- النشاط الحركي الرائد (المفرط) دون مبرر.

### (ب) خصائص عقلية معرفية:

على الرغم من أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية ، إلا أن منهم ذوى صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أى مادة دراسية أخرى ، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات، أحمد عبد الله (٢٠٠٢ : ١١٤) ، أحمد عواد ومجدى الشحات (٢٠٠٤ - ١٢٦٠ - ١٢٩) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم ، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- قصور الانتباه وقصور التأخر للحسى.

٢- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية للمعرفية مثل الإدراك والإدباء والذاكرة.

٣- عجز واضح في القدرة على تحويل ونشعر وتحريش المعلومات.

٤- تبنى أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة ، تتدخل وتؤثر سلباً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية

### (ج) خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمعك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين ، و وجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

١- انخفاض تقدير الذات.

٢- انخفاض الانتماء للإنجاز.

٣- انخفاض مستوى الطموح.

٤- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك. حيث أكدت تلك دراسات

عديدة منها: العثمان (11 : 2001 Nawal Al-Othman)، العرب

رهان وعبد الحميد علي (٢٠٠٢ : ١٢٠) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٥)

ب: ١١، ٢٠٠٧ ج: ٢٣)

(د) خصائص اجتماعية:

نجد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم في الحكم على الإنسان

الآخر ، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء

المطلعين مثل دراسات: ديمتروفسكي وآخرين ، (1998 Damitrovesky et al)

(2000، كان وجوي (Kane & Joy, 2002)، وحسن مصطفى (٢٠٠٣ : ١٩٨ -

١٩٩) ، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

١- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللغوي وغير اللغوي.

٢- ضعف الثقة بالنفس.

٣- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.

٤- سوء التوافق الاجتماعي.

(هـ) خصائص لغوية:

يشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج. ٢٣) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم

لديهم العديد من الخصائص اللغوية والتي تتمثل في:

١- صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

٢- الكلام المطول الذي يدور حول فكرة واحدة أو المفهوم على وصف

حبرات حسية.

٣- عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

٤- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروي الأيسر للمخ والمسئول عن اللغة.

### (و) خصائص حركية:

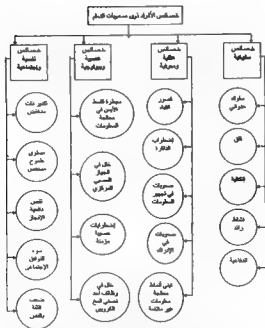
يذكر سليمان عبد الواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) أن الأفراد ممن لديهم صعوبات في التعلم يظهرون مشكلات في الجانب الحركي ومن أهم هذه المشكلات:

١- المشكلات الحركية الكبيرة: والتي تشمل على مشكلات التوازن العام والتي تضم مشكلات في (المشي، الرمي، الإمساك، والتفرع).

٢- المشكلات الحركية الصغيرة: والتي تظهر في شكل طعيف في (استخدام اليدين في الرسم والتلوين، الكتابة، واستخدام المقص وغيرها)، وكذا وجود صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل (الشوكة، والسكين).

ومن خلال العرض السابق لخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، يستخلص مؤلف الكتاب منها مجموعة من الخصائص، يمكن عرضها توصيحياً بالشكل التالي:





شكل (١٥) خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

ينصح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم Learning Difficulties لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية شديدهم عن أقرانهم للعاديين، والذي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم التعلم في المدرسة، بل وتؤثر أيضاً على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في

للمدرسة أو خارجها. كما نلاحظ أيضاً أنه من الصعب للحديث عن مجموعة من المصائص التي يتصف بها كل فرد يعاني من صعوبات التعلم؛ حيث إنهم مجموعة غير متجانسة، كما أن بعض المصائص التي يمكن ملاحظتها لدى فرد يعاني من صعوبة ما في التعلم، قد لا يمكن ملاحظتها لدى بعض الأفراد الآخرين ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيث إن هناك درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة، لذلك يفضل التركيز على المصائص السلوكية للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، نظراً لوجود بعض ممن لا يعاني من مشكلات عصبية، أو معائية، أو عقلية؛ إلا إنهم يسلكون بأسلوب غير مناسب وهذا يؤثر على عملية معالجة المعلومات، وبالتالي يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.

الفصل الخامس  
الأساليب والإستراتيجيات  
التربوية المستخدمة في علاج  
صعوبات التعلم



## الفصل الخامس

### الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

#### مقدمة:

لقد ترتب على اختلاف التفسيرات التي قدمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم أن دار جدل واسع في كيفية علاج صعوبات التعلم ، لذلك ظهرت مذاهب عديدة وهيات متنوعة لمقاومة آثار الصعوبة ، أو التقليل من أثارها على أقل تقدير .

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم ملئ بالبرامج والأساليب والإستراتيجيات العلاجية كاتجاه للعلاج الكلاسيكي (التقليدي) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه فيه المتعلمين صعوبة في تعلمه ، والذي ينظر إليه مؤلف الكتاب على أنه نوع من المنتجات التي تعطي للمريض لتمكين آلامه لفترة محددة من الوقت إنا جار التشبيه . وهناك اتجاه العلاج المعرفي للعالم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الناجحة في اكتساب المعلومات وتحسينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم هذا الاتجاه المعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وفي عملية التعلم والتفكير . وتدينى الدراسة الحالية هذا الاتجاه - لنجاء العلاج المعرفي القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتكاملة والمزامنة لتكامل المعلومات بالمخ - في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها .

وسوف يتم إتقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والإستراتيجيات التربوية العلاجية ، وذلك على النحو التالي:

#### (أ) - إستراتيجية للتدريب على العمليات النفسية:

يعترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة في

موضوعات التعلم ، وهدفه يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها ، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيؤدي من سمة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة و أوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

### (ب) - إستراتيجية تحليل المهمة:

تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للتقائمين على التربية الخاصة ، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب ، فبحسب الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد فسروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي يدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبى التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة .

### (ج) - إستراتيجية للتدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً:

وهذه الإستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين ، وتهتم الإستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته ، والقيام بتحليل المهمة ، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها .

وينكر كالفانت وكينج (Chalfant & King, 1976) أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً ، لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منعزلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية للتعلم والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تحدد محددة وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب .(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ٩٣ - ٩٤)

#### (د) - إستراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك للظاهر للمرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشقت الإنبناء والنشاط المفرط ، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم ، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة .

#### (هـ) - إستراتيجية التدريب المباشر للمخ:

تعد الإستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم .

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج للتوابع بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه ، ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وأحدين (Bakker et al, 1990) ، جريس (Grace, 1992) ، كابرز (Kappers, 1997) ، هرينا غفيه (٢٠٠٢) .

ويذكر جادس (Gaddes, 1993 , 442) أن هناك بعض الأمثلة التي توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل ابتكار وتصميم خطة علاجية للاستعدادة بالجانب الصحي لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل منها: أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات العادة في نظم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق العناية أولاً ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانياً .

وقد يحدث ذلك مع الفرد الذي يسيطر لديه النمط الأيسر في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) أكثر من النمط الأيسر في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذي يمكن الأفراد الذين لديهم نهضة Congenital stutterers أن يقوموا بعناء الكلمات بطلاقة تامة .

وفي ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Bolike, 1986, 312) أيضاً أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفيين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسي وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفي المخ) والسلوك قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة في محاولة للتدخل على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو إستراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب وإستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

### **إستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لذوي صعوبات التعلم:**

التدخل المبكر ميدان حديث للعهد نسبياً في معظم دول العالم ، وهذا الميدان يعنى بتربية وتدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ، ما يران هو بتربية الأطفال في مرحلة للطفولة المبكرة في معظم الدول العربية ، بل هو لم يولد بعد في بعضها . لكن الحاجة إلى برامج للتدخل المبكر هي حاجة أساسية لم يعد ثمة شك في أولويتها بالنسبة لكل المجتمعات الإنسانية وليس لمجتمع أو مجتمعات محددة دون غيرها.

### **تعريف التدخل المبكر:**

التدخل المبكر هو تقديم الخدمات الطبية والتربوية والعلاجية الطبيعية والوظيفية والالتقوية من خلال تصميم برامج تدريبية فردية بالأطفال ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة الذين هم في السنوات الست الأولى من أعمارهم.



## مبررات التدخل المبكر:

يدرك الخبراء في ميدان التربية الخاصة أهمية التدخل المبكر ، لأنه يؤدي إلى الوقاية من المشكلات في النمو ، ويقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسره . فمظاهر النمو المختلفة مترابطة ، ولذا فبعض التدخل المبكر قد يقود الصنف إلى صنف آخر ، أو قد تؤدي الإعاقة إلى إعاقات أخرى .

ومن جهة أخرى فقد تبين أن للمبررات الأولية في الحياة تأثيرات كبيرة على النمو في جميع جوانبه . مرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يعرف باسم فترات النمو الحرجة ، حيث يكون الطفل في ذروة استجابته وقابليته للنمو والتجريب ، ولذلك فالتدخل المبكر يسعى إلى استخدام هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية للطفل . ولا تقتصر خدمات التدخل المبكر على ما يقدمه من خدمات ، للطفل ، فخدماته تتعدى ذلك إلى الأسرة حيث يوجهها إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة قبل أن تتطور لديها أنماط رعاية ورنود فعل مناسبة أو غير بناءة . وبما أن التدخل المبكر يعمل على تحسين الوضع الصحي والنمائي العام للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، فإنه بالتالي يعمل على خفض التكاليف المادية للعلاجات الطبية وغير الطبية التي قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال في المستقبل .

وبما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة ، إذ أجمع التربويون وعلماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان ، ومن هنا فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعتبر أمراً على درجة كبيرة من الأهمية ، فهو إن لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة ، فهو قادر على تخفيفها ، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل .

## الاستراتيجية وبرامج التدخل:

يرى الخبراء في ميدان التربية الخاصة الإستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي

المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم يختلف شكلاً ومضموناً من طفل لآخر ، ولكن هناك قاسماً مشتركاً يلتفون عنده عندما يتحدثون عن الإستراتيجيات والبرامج بشكل عام ، وخرجوا بتصنيف تلك البرامج إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

١ . فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيئية .

٢ . فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية .

٣ . فئة البرامج العلاجية – التصحيحية الموجهة نحو الأطفال المتأخرين نمائياً أو عقلياً .

وهما يتعلق بالبرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة لأسباب بيئية ، أتضح أن بعض المديرات المحددة تلعب دوراً رئيسياً في تحديد فاعلية برامج التدخل المبكر المتقدمة لهم . ومن أهم هذه المديرات :

١ . مستوى كثافة التدخل : فكما كان التدخل المبكر مكثفاً أكثر (بمعنى أنه يتضمن تفاعلاً واسعاً وكبيراً مع الأطفال وأسرهم) ، التأثيرات الإيجابية والسلوكية أكبر .

٢ . موعد البدء بالتدخل المبكر : فكما كان التدخل مبكراً أكثر (منذ لحظة الولادة وإلى الثالثة من العمر) كانت الفائدة بالنسبة للأطفال أكبر .

٣ . مدة التدخل المبكر : تبين أنه كلما طالت مدة التدخل ، بحيث تتضمن تقديم الخدمات للأطفال إلى أن يبلغوا سن المدرسة ، بل حتى بعد دخولهم للمدرسة ، كانت النتائج أفضل .

٤ . مدة دعم الأسرة : فكما عملت برامج التدخل المبكر على إشراك الوالدين في برامج التدخل أكثر ، وفُتحت لهما البرامج التدريبية ، كانت التأثيرات على الأطفال أكبر .

٥ . كتابات المعلمين ولتجاهاتهم: تتناسب برامج التدخل المبكر في فاعليتها تناسباً طردياً في اتجاهات المعلمين الإيجابية وقدراتهم للشخصية المتطورة، علاوة على ذلك فطلي للزعم من أهمية منهاج التدخل المبكر المستخدم ، إلا أن الأكثر أهمية من ذلك هو القبلة التي يتم تدريب الأطفال فيها ، فالبيئة الإيجابية والإنسانية الدافئة هي المحك الحاسم .

أما برامج التدخل النمائي الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية أو طبية ، فعنها ما يتصل بالبرامج المقدمة في وحدات للعلاج المركز لحديثي الولادة ، ومنها ما يتصل بالبرامج للأطعمال بعد الخروج من المستشفيات . ويشمل التدخل المبكر للأطفال في وحدات العلاج الإثارة الحسية ( السمعية ، البصرية ، اللمسية ، الحركية ، والحسية ) . وبالرغم من التباين الملحوظ في نتائج الدراسات التي حاولت التحقق من فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر ، فإن معظم الدراسات على اختلاف منهجيتها أشارت إلى تحسن قصير المدى ( ست شهور إلى سنة ) على الأقل . ولكن بعض الدراسات تشير بوضوح إلى أهمية تطوير البرامج على المستوى الفردي ، وأن تكون هذه البرامج قابلة ، وأن تنصب بكونها وطبقية ، وتراعى المستوى النمائي الحسبي للطفل ، حيث إن الإثارة الرائدة قد تزيد من مستوى عدم استقرار الجهاز العصبي الذاتي .

كذلك فإن الدراسات والبحوث العلمية الحديثة تؤكد على أهمية عدم إفتصار التدخل المبكر على الإثارة الحسية فقط وإيلاء العلاقات والدفاعات الاجتماعية المتباعدة بين الوالدين وطعهما جل الاهتمام .

وبالنسبة للبرامج الوقائية المقدمة للأطفال المعرضين للمطر لأسباب بيولوجية طبية وذلك بهد خروجهم من المستشفى ، فهي تشمل ترويد الطفل ووالديه بالبرامج التدريبية اللازمة لتشجيع مظاهر النمو الطبيعية . وبوجه عام ، ثمة أدلة متزايدة على الفائدة طويلة المدى نسبياً لهذه البرامج ، وبخاصة تلك الموجهة نحو الوالدين .

أما بالنسبة للدراسات التي حاولت تقييم مستوى فاعلية البرنامج العلاجية - التسميحية . للأطفال المتأخرين نمائياً والمعمقين ، فهي تواجه تحديات منهجية من نوع خاص. ولعل أكثر تلك التحديات وضوحاً الأطفال المستهدفين من حيث فئة الإعاقة وشذنها وأسبابها واختلاف خصائص أسر الأطفال وكذلك تنوع برامج التدخل المبكر.

ومهما يكن الأمر، فإن عشرات الدراسات التحريية أوسعت فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر لا بالنسبة للأطفال محسب وإنما بالنسبة لأسرهم أيضاً. فهذا التدخل يطور القدرات المعرفية للأطفال والقدرات النمائية الأخرى، ويحول دون التدهور النمائي ، ويجعل الأسرة أكثر قدرة على القيام بوظائفها وأدوارها.

وقد قام مؤلف الكتاب الحالي بمراجعة شاملة لأدبيات التدخل المبكر التحريية، وتوصل إلى أن الباحثين والعلماء في ميدان التربية الخاصة قد قدموا اقتراحات عامة للعاملين في ميدان التدخل المبكر، تتمثل فيما يلي:

أ - يجب أن تنبئ برامج التدخل المبكر بوضوح ووضحة تعمل بمثابة الموجة والدليل إلى العمل مع الطفل وأسرته.

ب - يجب أن تعدد برامج التدخل المبكر المكونات الرئيسية للخدمات المقدمة، كيحية تحقيق تلك المكونات للأهداف المرجوة.

ت - يجب أن تدرك برامج التدخل المبكر أنها تعمل في مستوى أسري ومجتمعي، وأنها لا تستطيع تحقيق أهدافها دون تلبية حاجة الطفل وأسرته أيضاً.

ث - يجب أن تنبئ برامج التدخل المبكر موقفاً إيجابياً نحو الأطفال وأسرهم ، ومثل هذا الموقف يترد إلى الاهتمام ببناء مواطن القوة ، ولا يركز فقط على مواطن المعور.

ح - يجب أن تكيف برامج التدخل المبكر الفردية للأطفال وأسرهم ، أما

البرنامج التي تفتقر إلى المرونة وتحدد عناصرها مبدقاً ولا يجرى عليها أى تعديل، فهي برامج تفتقر إلى الماعلية .

خ - يجب أن تكون برامج التدخل المبكر واقعية من حيث التغيرات في الأناة التي يتوقع تحقيقها نتيجة للتدخل .

د - يجب أن تعتمد برامج التدخل المبكر للمحكات الثانية للتحقق من هاعينها: التشخيص ، شدة الصعوبة ، عمر الطفل عند الالتحاق بالبرامج ، مدة التدخل وكثافته .

د - يجب أن تراعى برامج التحلل المبكر مدى حاجة الأسرة إلى الدعم وقدرتها على المشاركة في للبرامج .

### المؤشرات الدالة علي صعوبات التعلم:

#### (أ) في الروضة:

• **اللغة والتفكير:** مشاكل في التلفظ، ثروة لغوية غير مناسبة، عدم الرغبة في السماع للقصص، صعوبة في تذكر الأسماء والألوان والأعداد....، استخدام مفردات لكلمات مثل هو وهنا وهناك....، مشاكل في تكوين الجمل واستخدامها المناسب .

• **الحساب:** صعوبة في فهم الكمية وحفظها، صعوبة في بناء التسلسل للتصاعدي أو التنازلي من خلال العدد، صعوبة في الترتيب حسب الحجم، وصعوبة في كتابة وقراءة الأرقام .

• **الإصغاء والتركيز:** حركة زائدة، تشتت بارز بالمقارنة مع الأقران، عدم إتمام المهمات، مزاج متقلب وعدم تقبل الفسارة .

• **الجمال البصري حركي:** صعوبة في إتمام المهمات التي تحتاج إلى تمييز الأجزاء، صعوبة في تمييز للصورة وللخلفية، صعوبات في المعصلات

الدقيقة، والامتناع عن فضائيات الرسم والتلوين والقلم....

● **الجمال السلوكي - لمتعلمي:** صعوبة في المبادرة لعلاقات اجتماعية، صعوبة في فهم المواقف الاجتماعية وتقبل القوانين، وصعوبات في التأقلم بالعمل في المجموعة وأخذ الدور.

### (ب) المرحلة الابتدائية:

● **القراءة والكتابة:** الامتناع عن القراءة، صعوبة في الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها، صعوبة في تكوين الكلمات من أحرف الكلمات، أخطاء في القراءة، قراءة بطيئة، أخطاء إملائية ملفقة للانباء.

● **التصليب:** أخطاء في الحساب (الجمع والطرح والنسبة والعرب)، صعوبة في الربط بين المشاكل الحسابية وعمليات الحسابية ذاتها.

● **الجمال البصري - حركي:** خط غير مقروء، مسكة قلم غير مريحة (ارتخاء أو ضغط كبير)، صعوبات في ترتيب الخط والصفحة، بطء في الحركة وفي المهمات التي تعتمد على المصناعات الدقيقة.

### (ج) المرحلة الإعدادية:

● **القراءة والكتابة:** أخطاء قرائنية، بطء في القراءة والكتابة، الامتناع عن القراءة للجهرية، صعوبات في التعبير الكتابي، صعوبات في نظم القراءة والكتابة في التعلات الجديدة، أخطاء إملائية كبيرة.

● **الجمال البصري - حركي:** خط غير مقروء، صعوبات في مسكة القلم، الامتناع عن الكتابة، صعوبة في التنظيم.

### (د) المرحلة الثانوية:

● **القراءة والكتابة:** فجوة كبيرة بين التعبير اللفظي مقابل التعبير الكتابي، صعوبة في التعلم المستقل دون مساعدة، تدهور ملحوظ في النتائج

الأكاديمية بالمقارنة مع المستويات السابقة.

● **الثقة والتفكير**: تفسر خاطئ للمعلومات، صعوبة في جمع معلومات مشتركة من قراءات متعددة، صعوبة في التوصل إلى الأفكار المجردة والتعبير عنها، صعوبة في توظيف إستراتيجيات تعلم مفيدة، صعوبة في تذكر المعلومات أثناء الامتحانات على الرغم من دراستها.

● **التفكير، الإصغاء، والتركيز**: سميات في تجميع المعلومات وكتابتها أثناء المحاضرات، تحب مزم، صعوبة في إنهاء المهمات، الاهتمام للرائد أو عدم الاهتمام للتفاصيل.

● **المجال البصري-حركي**: بطء في تنفيذ المهمات، التلعثم الحركي، عدم إتقون في الألعاب الرياضية.

### توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم:

يستعرض مؤلف الكتاب في هذه السطور بعض المعلومات عن المشكلات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويوصي الوالدين بالتغلب بها لمساعدة أبنائهم على تحسين مهاراتهم في الاستماع والكلام والابصار والحركة، وهذه بعض الطرق المثلى التي ترشد الوالدين للتعامل مع الطفل:

- ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الولدان مع الطفل صاحب المشكلة.

- يفترض أن تكون فترات العمل قصيرة في البداية ومن ثم يمكن تصديدها تدريجياً، ومن المفيد أن ينتهي العمل مع الطفل حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح مع الحرص على عدم دفعه إلى حالة الشعور بالفشل.

- ينبغي أن يتحلى الوالدين بالصبر والموضوعية بعيداً عن العواطف قدر المستطاع، ولكن بمسة صوتيهما هادئة وحارمة عند الكلام مع الطفل.

- ينبغي الحرص على أن تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة بحيث يستوعبها الطفل بسهولة.
- إذا شك الطفل من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الأعمال ينبغي الإنشغال به إلى تدريب أسهل، ثم يعاد إلى تدريبه السابق بعد تعديله حتى يشعر بفدونه على النجاح في ذلك العمل.
- حين يكون للطفل قادراً على القيام بمهمة ما ينبغي الإصرار عليه برفق لإكمالها.
- ينبغي معرفة قدرات الطفل وكذلك جوانب ضعفه معرفة تامة ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات أو تدريبات سهلة جداً بل لابد من بعض التحديات لاثارة اهتمامه.
- لابد من استخدام المززات مع الطفل حين يوفق في أداء عمل ما مهما بدأ بسيطاً كما لا يجوز التركيز على مظاهر الفشل.
- ينبغي تلبية حاجة الطفل حين يطلب المساعدة.
- يجب على الوالدين أن يتبعوا مع الطفل حتى يشعر بالثقة في التدريب والعمل معه.
- ينبغي مصارحة الطفل بوجود مشكلة لديه لأنه أكثر من يشعر بوجود تلك المشكلة.
- يستحسن اتباع الأسلوب التشجيعى معه وتذليل الصعاب أمامه وتحميمه بمشاركته لتحل تلك المشكلة ولن كانت بطيئة أو بعد وقت.
- ينبغي أن يكون الوالدان رهيبيين بطفلهما لأنه لا ذنب له في تلك المشكلة ويكونا صبورين مؤمنين بقضاء الله وقدره ويستعيدا بالطبيب والسطم والمحتس في المدرسة ويفصل مشاركة الآباء المماثلين لمشكلة طفلهم والاختلاط بهم لتخفيف من مخاوفهما وتشد من أزرعها تجاه طفلهم.



## الباب الثاني

### صعوبات التعلم النمائية



الفصل السادس  
صعوبات الانتباه



## الفصل السادس

### مفاهيم الانتباه

#### مقدمة

يمثل الانتباه عاملاً رئيسياً للفهم والتذكر ، كما أن تعلم مهارات ومعلومات جديدة من مثير ما يستلزم توجيه الانتباه واستمراره نحو هذا المثير . ومن ذلك فإن اكتساب للمعلومات يعتبر مؤشراً حقيقياً لحثوث الانتباه . والتذكر المتمثل في التعرف أو الاستدعاء ، أو إعادة بناء الأحداث تعتبر مؤشراً حقيقياً للفهم .

#### تعريف الانتباه

يعرفه أحمد راجح (١٩٩٥: ١٩٠) بأنه تهبؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظته أو أدائه أو للتفكير فيه . كما يشير عبد المجيد سيد أحمد وركريا الشربيني (١٩٩٨: ٢٩٧) إلى أنه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في انماء معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة ، مع تحرير الفرد من تأثير الملهيات المحيطة .

والانتباه نشاط اختياري يميز الحياة العقلية . أو هو حالة شعورية يمكن ملاحظتها عن طريق مستويات واقعية أو متقبلة من الوصوح . وهو يعني إجراء التوافق بين اثنين والأدنين وباقي أعضاء الحواس كي يتاح للمرء استوعاب كل ما هو جار حوله . فهو الخطوة الأولى للتعبير عن المواقف أعطى الإدراك (Perception) والانتباه قد يكون لإرادياً ، كما بلغت للمرء دون قصد إلى قصف الرعد أو يكون لإرادياً . وفي هذه الحالة يتطلب من المرء بذل الجهد وقد يكون غير إرادي كما يكون عندما يعود المرء نفسه الانتباه لشيء جديد استدعى اهتمامه . (مثير الحازن ، ب ت : ٢٢٩) .

وينكر متحي الرويات (١٩٩٤: ٢٢١) أن بوسنير وبويس (Posner & Boies 1971) قد عرفا الانتباه على أنه بأورة شعور للفرد حول موضوع الانتباه ومنها أيضاً

أن الإنتباه تهبط عقلي محرفي لتتقلى نهاء موضوع الإنتباه وهو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحاسية أو تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية للمعرفة المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية.

وقد عرفه سراد وبه وأحرين (١٩٧٠: ٢٩) بأنه وظيفة عامة تشمل كل العمليات النفسية التي تتطلب مجهوداً نفسياً أو هو عملية تركيز الطاقة العقلية لإبراز جانب من التجربة الشعورية بحيث يمثل هذا الجانب بؤرة الشعور، والإنتباه على نحوين (تلقائي عندما يكون المجهود غير مشعور به تماماً، وإرادي عندما يتحقق بمجهود ذاتي لترجيح غرض عقلي أجل على غرض حسي قائم)، والإنتباه التلقائي هو الذي يكون موضوعه حاصراً أمام الذات حضوراً مباشراً ويسنأثر باهتمامها أما الإنتباه الإرادي فهو الذي يكون لموضوعه صلة غير مباشرة باهتمام الذات ويستلزم بذل الجهد.

والإنتباه انتقاء مثيرات معينة دون أخرى مما يؤدي إلى الاستيعاب المرتفع لمدى محدود من المثيرات (عادل الأشول ١٩٨٧: ١٠٥)، وهو عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة (عبد المجيد سيد أحمد وركيا الشريبي، ١٩٩٨، ٢٩٧).

وعملية الانتقاء هذه تتضمن التأهب Select لملاحظة شيء آخر. وهذا التأهب أو الاستعداد أو التدبيل عام، وقد يكون خاصاً بمثيرات معينة كأن يظفر أو يرى مثيرات بصرية، (أي تكون أجهزة الاستقبال للبصرية مستعدة لاستقبال هذه المثيرات).

وحدد الإنتباه لفترة طويلة من وجهة الانتقاء، باعتباره تركيزاً على نشاط خاص على حساب أنشطة أخرى منافسة. إلا أنه اعتبر حالياً مفهوماً متعدد الأبعاد. فهو يزمن وظيفية انتقاء بمس المثيرات التي تعرض على الفرد ويعصها الآخر بهجري تجاهلها جزئياً أو كلياً، ويثائر بمستوى يقظة الفرد وقدرته على تمصيل المعلومات (مصطفى باهي وأحرين، ٢٠٠٢: ١٧٤)

ويرى بعض العلماء أن الإنتباه هو الجهد المصلى لا غير ، لأن الإنتباه الحسى لا يدلغ شايته إلا بمصصلات الحس الدائمة للإرادة ، ولأن الإنتباه العقلى يكون مصحوب بحركات عصبية ، كالتبدلات التى نشاهدها فى النفس ، ودوران الدم ، وأوصاع للجسد وغيرها . (جميل صليبا ، ب ت : ١٤٥)

وتمددت تعريفات الإنتباه باعتباره توجيه الطاقة العقلية إلى أمر محسوس أو معقول بدافع إرادى أو غير إرادى . وهو حالة تركيز للفعل أو الشعور حول موضوع معين أو أنه نزوع لإشباع الشعور بأكبر مدى يمكن من معرفة الموضوع الخارجى ، أو تطبيق الطاقة الكامنة على الموضوع الخارجى ، والإنتباه بهذا المعنى ، عملية وظيفية ، فهو بأثرة للشعور ، تركز على عمليات حسية معينة أثارها مجموعة من الشفيرات الخارجية .

فقد عرفه هؤاد أبو حطب (١٩٧٣ : ١٩٧) بأنه عملية استيقاظ الكائن للمصوى لبعض الشفيرات التى يستقبلها السطح الحاسى وتحريتها فى الذاكرة لفترة أطول قليلاً مما يحدث فى عملية الإحساس ، والتى تصل إلى بسعة ثول- وربما نفاثق- قليلة استعداد لتجهيز هذه الشفيرات بعمليات معرفية أعلى .

ويرى مؤلف الكتاب أن الإنتباه يمثل إحدى الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان كافة ، وفى الجانب التروى بسعة خاصة ، بل هو الأساس الذى تقوم عليه سائر العمليات العقلية (كالإدراك ، والتذكر ، والفهم) ، حيث أنه بدون الإنتباه لا يستطيع الإنسان أن يعى الأشياء ، أو أن يتفكر ، أو أن يتعمل شيئاً .

### محددات الإنتباه

للإنتباه محددات حسية عصبية ، ومحددات عقلية معرفية ، ومحددات انفعالية داعية كما حددها فتحى القزيات (١٩٩٥ : ٢٢٥) ، وسوف يتناولها المؤلف بالتوصيح كما يلى :

## ١- المحددات الحسية للصعوبة:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفعاليتها لديه . فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من الترشيح التدهني وهذه المصفاة تحكم عصبياً أو معرفياً أو انفعالياً في بعض هذه المثيرات ، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الوصلات العصبية التي تصل إلى المخ . أما باقي المثيرات فتتألق تبعاً أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى . وقد أشار إيروديسيت إلى أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات وبقائها ومعالجتها . ولذا فالعرد يعطى أولوية للمثيرات التي تشكل أهمية أكبر بالنسبة له .

## ٢- المحددات العقلية المعرفية:

إن مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفعاليتيه فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر ، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم . وهذا بدوره يحفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة و ييسر تتابع عملية الانتباه . كما يؤثر لبناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفاً وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومثله . حيث تكسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة و من ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى ، مما يؤدي إلى تتابع لانتباه الفرد للمثيرات .

## ٣- المحددات الانشائية الداخلية:

تستقطب اهتمامات الفرد وتوافقه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات . حيث إنها تعد بمثابة موجبات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسغه القيمي وانجاهاته محددات موجبة لانتقاله للمثيرات التي ينتبه إليها ، وينأثر الانتباه



من حيث سطحه ومداه بمكونات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكونات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية . وتزدى إلى صعب القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة والتفكير مشغولا بها ، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المشيرات ونرميزها وتجهيزها ومعالجتها .

### أنواع الانتباه

قسم أحمد راجح (١٩٩٥: ١٩١) الانتباه حسب المشيرات إلى ٣ أقسام:

١- الانتباه القسرى: فيه يوجه الانتباه إلى المشير رغم إرادة الفرد كالإنتباه إلى طليقة معدس .

٢- الإنتباه التلقائى: هو إنتباه الفرد إلى شىء يهتم به ويميل إليه . وهو إنتباه لا يبتذل الفرد في سبيله جهدا ، بل يمسى سهلا طيعا .

٣- الإنتباه الإرادى: وهو الإنتباه الذى يقتضى من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا كإنتباهه إلى محاصرة أو إلى حديث يدعو إلى الصجر . في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الإنتباه . وهذا النوع من الإنتباه لا يقدر عليه الأطفال فى العادة ، لذا يجب أن تكون الدروس التى تقدم إليهم قصيرة شائقة أو معروجة بروح اللعب .

وقد قسم جميل صليبا (ب ت: ١٤٥) الإنتباه الارادى إلى أقسام:

١- الإنتباه المشتق: انقلاب الإنتباه الارادى إلى إنتباه عفرى .

٢- الإنتباه الحسى: تجمع فاعلية الذهن حول شىء خارجى معين كإنتباه عالم الحيوان لحشرة من الحشرات .

٣- الإنتباه الحركى: هو تنظيم الحركات تنظيما مطابقا لشيء الخارجى .

٤- الإنتباه الداخلى: وهو الذى ي توجه إلى الاحوال النفسية للداخلية ، كما هي التأمل الداخلى أو الاستيطان .

ويصنع الطفل بدرجة من الإنتباه ، ثم يصبح أقدر على الانتقاء وتركيز الإنتباه على الجوانب السلبية ولديه القدرة على أن يهمل أو يتجاهل الجوانب الأخرى غير السلبية وهو ما يحتاجه في هذه المرحلة التي سيتعلم فيها التمييز بين الحروف والأرقام التي قد تبدو متشابهة ، كما تقوم الخبرة السابقة لديه بتحديد الجوانب التي يلزم التركيز عليها . وهذا النشاط العقلي يعرف بالإنتباه الانتقالي .

### خصائص الإنتباه

يزخر العالم من حولنا بالعديد من المثيرات التي يستحيل حصرها بحيث لا يمكن الإنتباه لها ، وهذه المثيرات تتجاوز حدود قدرات الإنسان على الإحاطة بها ، أو الإنتباه لها . ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى محدودية قدراتنا الحسية على متابعة تلك المثيرات وهذه تمثل إحدى خصائص الإنتباه (فتحي الزيات، ١٩٩٥ : ٢٢٤) ، ولقد زعم كوندياك أن الإنتباه للشيء ينشأ عن شدة الإحساس به ، فهو عنده إحساس مانع (Sensation exclusive) شديد يستولي على النفس ويمنعها من الالتفات إلى غيره ، ووظيفة الإنتباه الأساسية هي التمييز . (جميل صليبا، ب ت : ١٤٤)

ويمارس الجهاز الحسي Sensory system لدينا - شأنه شأن الأنواع الأخرى من قنوات الاتصال - وظائفه على نحو جيد إذا ما كان مقدار المعلومات التي يتم معالجتها واقعا في نطاق إمكانيته ، ولكنه يفشل في حالة ما إذا تجاوز مقدار هذه المعلومات طاقته . (روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ : ١٩)

ويعتبر الإنتباه بأنه انتقالي، ونحن نسلم بوجود القدرة على الإنتباه ولا نعرف مقدار التحد الذي تتطلبه تهئية عقولنا للانتباه لمؤثرات عديدة .

وفي هذا الصدد يرى المؤلف أن من خصائص الإنتباه أنه يتأثر بالعمر الزمني، فقد أجمعت الدراسات على أن صغار الأطفال يشتت انتباههم أسرع من كبارهم، كما يتميزون بمدى انتباه أقل من الأطفال الأكبر سنا، في حين يستطيع الأطفال الأكبر سنا تمييز الجوانب المختلفة، وأن يحدوا بانتباههم بعض هذه الجوانب

دون غيرها ، كما أن عمليات الاحتفاظ Retentional Process والقدرة على التذكر تكشف عن تناميها مع العمر الزمني ، وتزداد القدرة على أداء الأعمال التي تتطلب تنابعا للأحداث كلما إزداد عمر الطفل. فالأطفال أقل قدرة على إدراك الاختلافات الدقيقة بين الأشكال ، وكلما كبروا يصبحون أقدر على ذلك.

ويشير عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني (١٩٩٨: ٢٩٨) إلى أن القدرة على الإنتباه تنمو نموًا تدريجيًا مع نمو القدرة على التنظيم العقلي. فالطفل قرب السادسة من العمر لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التي تكون كلا واحدًا ما لم تكن متباعدة العدد ، وغالبًا ما يعمل الطفل عنصرًا أو اثنين من تلك التكرينات ليس بسبب قصور في عملية التذكر ، بل لقصور في مدى الإنتباه وفي الشدة التمريرية ٧-  
١١ سنة تتزايد قدرة الطفل على الإنتباه الإرادي.

وبصفة عامة فإن مجال الإنتباه على نحو دائري يحل أحد المثيرات مركز الدائرة وتحوطه مثيرات يكون الإنتباه اليها جرتبًا وتكون قابلة للانتقال إلى بؤرة الإنتباه في سهولة ، وخارج هذا الإطار تتولد مثيرات أخرى بعيدة عن مركز الإنتباه إلى الحد الذي يجعل الإنسان غير منته إليها.

وقد شبه للعلماء عمل الإنتباه بعمل العدسات لسمحدة التي تجمع الأشعة هي بؤرة واحدة فكما أن العدسة تزيد قوة الأشعة المتجمعة في المركز كذلك يريد الإنتباه وصروح العناصر التي يشهه إليها وهذا يدل على أن للانتباه درجات أولها الإنتباه المشدت وأعلىها التأمل العميق وبين الأول والثاني درجات كثيرة وتختلف باختلاف العمر ودرجة الثقافة والحساسة. كما توجد عمليتان فسيولوجيتان ترتبطان مباشرة بعملية الإنتباه هما التكيف الحسي ويعني تولفق الأعضاء الحسية والتهذيب الذهني وهو التدفوعات العقلية لإراء الموضوع الذي توجه إليه الإنتباه ، ويفيد الإنتباه في المساعدة على الإدراك والتذكر والتصور والتمييز كما أنه يقلل من زمن الرجوع.

ومن خصائص الإنتباه أيضاً ، صعوبة الإنتباه إلى أكثر من مثيرين من نفس النوع ، كمثيرين سمعيين أو مثيرين مرئيين. وخالصة عندما تكون هذه المثيرات

متزامنة المحدث إلا إذا تحلينا عن دقة انتباهنا لأيهما أو كليهما ، وعلى ذلك نجد أن للانتباه محدثات متعددة حسية عصبية ، وأخرى عقلية معرفية ، وأخرى انفعالية دافعية (مضى للزيات، ١٩٩٥: ٢٢٤)

وحين يولج المفعول بمنه جديد يستحوذ على انتباهه ، يمكن ملاحظة أكثر من انعكاس موجه بسيط ، ونحدث ريادة فعلية في درجة الحساسية الحسية ، فيستع إنسان العين، وتكشف قراءة النشاط الكهربى للمخ (EEG) عن نمط نقطة ، ثم يحدث توقف قصير Pause ثم تناقص في معدل التنفس وتتقلص الأوعية الدموية للأطراف بينما تنسج الأوعية الدموية في المخ (وهو أشبه ما يكون بحيلة قديمة لتحقيق البقاء عند الدخول في معركة) . وقد لفت العلماء بالأسس العصبية للانتباه ، ويرجع ذلك -جزئياً - إلى للدراسات التي أجريت حول الريادة في تنفق للدم في المخ في حالات زيادة اليقظة (روبرت سولسو، ٢٠٠٠: ٢٢٢)

كما أن طبيعة الإنتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات ، وبظراً لأن الأنتباه التي تجذب انتباهنا تكون هي معظمها إما متحركة أو معقدة ، وهى هذا الإطار يحدد المذلل خصائص الإنتباه هي عدة نقاط هي :

١- **الإنتباه عقلية إدراكية مبركة:** وذلك لأنه يقع بين الاحساس الذى يهتم بالمثيرات لإحاط و بين منزلة الإدراك ، الذى يهتم بأصلاء هذه المثيرات تفسيرات ومعان مختلفة.

٢- **الإصغاء:** وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم للمعلومات.

٣- **الاختيار والانتقاء:** فالعرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ، ولكنه ينتقى ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.

٤- **التركيز:** ويتمثل في اتجاه الشخص باهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة ، وإهمال إشارات أخرى ، ويكون دائماً قصدياً و يورياً ، وقد يكون مركزاً على منبه وأحد من شريحة المنبهات التي تقع في السجال البصرى،

أو منتشرأ بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبثورة عبر كل شيء. يحدث حوله، أو أن يبني الشخص موقفا وسطا على متصل توزيع الإنتباه.

٥- **التعقب:** وهو الإنتباه المتصل (غير المنقطع) لمنبه ما، أو التركيب على تسلسل موجه للتفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يندو هي القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر هي وقت وأحد وعلى نحو متتابع دون حلق بينهما أو فقدان لأحدهما.

٦- **التموج** وهو يعني أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير جديد، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الجديد.

٧- **التذبذب:** ويعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب مثال ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وقتاً لاختلف قوة أحداث الفيلم.

٨- **عملية السمع:** وهي من مظاهر الإنتباه، ومن العمليات التنسية ذات الأساس الحسي، والتي غالباً ما تكون بصرية، أو سمعية، وهي تمثل هي تحركات العينين عبر المكان، أو هي تصلت الآن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع اشتائنها وقد سماها السيد على بعملية الاحاطة.

### العوامل المؤثرة في الإنتباه:

(١) عوامل تؤدي إلى جذب الإنتباه:

وهي العوامل التي تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف، ورغم ذلك هناك عوامل تعارض أثرها ونحجب من حداثها.

أ- عوامل خارجية:

١- **شدة المنبه:** فالأصواء الزاهية تجذب للانتباه من الأصواء الخافتة، غير أن المنبه قد يكون شديداً ولا يجذب الإنتباه وذلك لتحلل عوامل أخرى أكثر

وزناً في جذب الإنتباه من الشدة كأن يكون للفرد مستغرقا في عمل بهم.

٢- تكرار الصبغة: ف تكرار الاستعانة عدة مرات أدعى إلى جذب الإنتباه على أن التكرار إن استمر رتيباً وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاء الإنتباه.

٣- تغير الصبغة: فإنقطاع الصبغة أو تغيره في الشدة أو الحجم أو اللون أو الموضوع له أثر في جذب الإنتباه. وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره.

٤ - التباين: contrast عندما يحتف الشيء اختلافا كبيرا عما يوجد في محيطه ، فس المرجح أن يجذب الإنتباه إليه.

٥- حركة الصبغة: وهي نوع من التغير، فالإعلانات الكهربائية المتحركة أجدب للانتباه من الإعلانات الثابتة.

٦- موضع الصبغة: فقد وجد أن للقارئ العادي أميل إلى الإنتباه إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرأها منه إلى الإنتباه إلى النصف الأسفل وكذلك إلى النصف الأيسر منه إلى النصف الأيمن - هذا في للجريدة الأجنبية - كذلك اتضح أن الصفحتين الأولى والأخيرة أجدب للانتباه من الصفحات الداخلية.

ب - عوامل داخلية:

ومنها عوامل مؤقتة وتشمل الحاجات العنصرية و الرغبة الذهنية، فالنشاط العنصري يؤدي إلى جذب الإنتباه إلى الداخل الذات والدليل على ذلك أننا جميعاً نشكو من الألم الشديد الذي يصعب إبعاده من منطقة الشعور (السيد على، ١٩٩٨ : ١٧)، وبما يتعلق بالرغبة للعقبة Mental Set فالألم للنازمة إلى جوار طلقها قد لا يوقظها صوت الرعد، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل.

ومنها عوامل دائمة وتشمل الدوافع الهامة والحيول المكتسبة ، وهي تعد تهيؤا ذهنيا نلتما للتأثر والاستجابة لبعض المنبهات، ف لدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة

للإنتباه إلى المواقف التي تتكرر بالخطر أو الأذى ، كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للإنتباه إلى الأشياء غير المألوفة لما للبول المكتسبة فيبدو أثرها في اختلاف التواحي التي ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد ، أصف إلى ذلك أن الإنتباه يرتبط بالحالة الجسمية والنفسية ، فالتعب يؤدي إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الإنتباه .

كما أن من شروط تركيز الإنتباه ، مدى الاهتمام الذي يثيره الموقف السلوكي ، ومعنى هذا أن عملية الإنتباه تختلف مظاهرها باختلاف الموقف .

## (٢) العوامل التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه:

إن عدم القدرة على التركيز أو تشتت الإنتباه له أسبابه المتعددة ومظاهره المختلفة ، فهو يعنى القدرة على الإنتماء إلى موضوع واحد وطرد كل الأفكار الأخرى ، وتحتاج عملية التركيز إلى نقطة ونشاط في مركزين في المخ هما: التكوين الشبكي والقشرة المحية ، والدائرة الكهربائية بين التكوين الشبكي وقشرة المخ هي أصل التركيز ، وبالتالي أى عامل يؤثر في هذه الدائرة سيؤدي إلى تشتت الإنتباه والسرمان . (أحمد عكاشة ، ٢٠٠٠ : ٢٥٨)

وننضم إلى عوامل نفسية وجسمية واجتماعية وهيريقية وهي تعدد هيا إلى:

١- **العوامل الجسمية:** فقد يرجع شروذ الإنتباه إلى التعب والإرهاق الجسمي وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو سوء التغذية أو اضطراب إفراز الغدد الصماء .

٢- **العوامل النفسية** التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه مثل انشغال فكر المتعلم في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية ، وأيضاً إصرافه في التأمل الذاتي ، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنفس أو بالتلق .

٣- **العوامل الاجتماعية:** فالأثر النفسي يختلف باختلاف قدرة الناس على

الاحتمال والصمود، فمنهم من يكون أثرها فيهم كأثر الكوارث والصدمات للحياة.

### مفهوم صعوبات الانتباه

هو ضعف القدرة على التركيز والقدرة العالية للانشغال وضعف المتابعة و صعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخر، وينتشر هذا الاضطراب بنسبة ٢٠٪ من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم.

### أشكال صعوبات الانتباه

يمكن تحديد صعوبات الانتباه في عدة مظاهر يدرس لها مؤلف الكتاب فيما يلي:

(١) **نقص الانتباه**: Inattention: حيث يقل مدى الانتباه ولا يستطيع الطفل

تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز والانتباه سواء كان ذلك في أثناء العمل أم اللعب.

(٢) **قابلية التشتت**: Distractability: حيث يتجه الطفل إلى كل المثيرات

الجديدة ولا يستطيع للتركيز على مثير معين، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بصعق مدى الانتباه، فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم فذلك قابليته للتشتت.

(٣) **قصور الانتباه الانتقالي**: Selective Attention Deficits حيث يفشل

الطفل في اختيار أو انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة.

(٤) **الثبات**: perseveration: حيث يظهر الطفل سلوكاً استجابياً يستمر طويلاً

بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف، كما يتحدد



اللدنوت - أيضاً - كميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المتوقعة أو الهدف من القيام به ، ويمكن ملاحظة سلوكيات اللدنوت في الأنشطة التي يستمر فيها الطفل دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف .

(٥) الاندفاعية: Impulsivity يتدفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه ، فيبدو أنه يقوم بأفعاله تحت ضغط أو تفكير فحائي غير متوقع ولا يصع في تقديره للنتائج المترتبة على أفعاله، كما أنه غير قادر على منع استجاباته فيجعل الأشياء دون شرو مما يؤدي إلى كثرة أخطائه .

(٦) فرط للنشاط: Hyperactivity حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاجاً للآخرين، حيث يتحرك حركات عصبية مفرطة تبدو غير هادئة، فلا يستقر على حال أو في أي مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا للسلوك ارتباطاً وثيقاً بسلوكيات كل من صعوبات الإنتباه والاندفاعية .

وهناك أيضاً العديد من الأعراض الثانوية لاضطراب الإنتباه عند الأطفال، يعرض لها مزاج الكتاب فيما يلي:

١ - انخفاض التحصيل الدراسي . Low Academic Achievement

٢ - ضعف العلاقات مع الآخرين . Poor Relationships with others

٣ - مشكلات الدرامس . Conduct Problems

٤ - انخفاض مفهوم الذات . Low-Self-Concept

٥ - اضطرابات المزاج . Mood Disorders

٦ - صعوبات في التنسيق . Difficulties in co-ordination

ويمكن للمؤلف تقسيم لاضطرابات الإنتباه إلى أربع أقسام على النحو التالي:

١- اضطرابات الإنتباه المصحوبة بالاندفاعية والنشاط الحركي الزائد: ويقصد بها ضعف قدرة الفرد على التركيز في شيء محدد خاصة أثناء عملية التعلم. وقد تأتي هذه الاضطرابات منفردة، وقد يصاحبها النشاط الحركي الزائد والاندفاعية غير الموجهة، وتكون لها العديد من المظاهر منها: القلق، الاضطراب، التوتر، الانطواء، الحجل، الانسحاب، قصر فترة الإنتباه أثناء أداء المهام المدرسية أو أثناء أداء أى نشاط يحتاج إلى تركيز الإنتباه، وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة إليه وكأنه لا يستمع إلى المتحدث. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٦ ب: ٢٥)

٢- الاضطرابات السريعة للانتباه: ويشير إلى ضعف القدرة على تركيز الجهد العقلي في المهام الأكاديمية التي تتطلب الاستمرار في النشاط لفترة زمنية عن طريق استخدام مهارات الاستدعاء أو الإنتباه البصري أو الإنتباه السمعي أو الإنتباه الاختياري أو الإنتباه الممتد.

٣- الاضطرابات الانفعالية للانتباه: ويشير إلى مجموعة من الخصائص الانفعالية والدافعية مثل الإحباط أو التملل أو التشتت السريع أو ضعف التماسك الحركي أو الإرهاق السريع والمزاج المتقلب والتي تؤثر على الإستمرار في أداء المهام الأكاديمية.

٤- الاضطرابات الفسيولوجية للانتباه: وتشير إلى مجموعة من الخصائص الجسمية والعنصرية التي يظهرها الطفل أثناء أداء المهام المختلفة، وتظهر في صورة الحركات الكثيرة وغير المنتظمة وقصر مدى الإنتباه، وعدم انتظار دوره في الألعاب، وعدم الاستقرار في المكان، والصحك بصوت مرتفع وعدم التنظيم.

وفي هذا الإطار يذكر عبد الفتاح إدريس والسيد عبد الحميد (٢٠٠٢: ٢٧٣) أن

التميز في العمليات الصغرى كالإبتداء والإدراك لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يؤدي في النهاية إلى ضعف المعالجة المعقّية للمدخلات ، كما نؤدى إلى صعوبات في المهارات الحركية motor skill وبشكل خاص في حركة اليدين.

### أعراض صعوبات الانتباه:

- ١- عدم الارتياح لنا ما جلس في مكان فهو لا يستقر على حالة واحدة وإنما يأخذ يبحث بكل ما هو متنازل بيديه .
- ٢- يثير انتباهه كل ما يحدث من حوله سواء أدركه بسمعه أو ببصره أو بأى حاسة من حواسه .
- ٣- يجيب على الأسئلة قبل أن ينهى المعلم طرحه و غالباً ما تكون إجاباته خاطئة بسبب تسرع .
- ٤- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأه .
- ٥- عادة ينتقل من نشاط لأخر دون أن ينهى النشاط الأول .
- ٦- كثير الحديث دائم للثرثرة دون طائل .
- ٧- يقاطع الآخرين و هم يتحدثون قبل أن يتموا كلامهم وغالباً ما يتدخل فيما لا يعنيه .
- ٨- لا يحير لمديث و كلام الآخرين أى اهتمام .
- ٩- غالباً ما تصعب منه أو ينسى أدواته رغم انه بحاجة إليها .
- ١٠- كثيراً ما يقوم بأنشطة و أسأل يلحقه من حرائها أنى كبير .
- ١١- يقوم بأفعال دون أن يفكر في عواقبه مثل أن يقطع للشارع دون أن ينظر ليمينه و لا يساره .
- ١٢- قد يتفوهون بكلام ليس له علاقة بموضوع المناقشة بل له علاقة بالافكار

التي تدور في عقله .

١٢- كثير للحركة أثناء نومه .

## أسباب صعوبات الإنتباه :

### أ- أسباب خلقية :

١- عوامل عصبية تتعلق بعدم النضج العصبي أو الحال في وظائف المعالجة والاعمالية للتصفين الكرويين بالمخ .

٢- ضعف في قدرة الطفل على تمييز العلاقات بين الشكل والحسية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده .

٣- عدم قدرة في الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء حيث إن تسلسل الأحداث الأول والثاني ، يحتاج من الطفل الإصغاء والعمم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب .

٤- عدم القدرة على منع تدفق الأفكار التي تسبب له التشتت بسبب وجود حال في طريقة عمل الجهاز العصبي .

### ب- أسباب خارجية :

وهي لما تساعد على إبقاء الصعوبة أو إظهارها :

١- عوامل نصية تتعلق بشعور الأطفال بالتعلق وعدم شعورهم بالأمن حيث إن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية .

٢- أحلام اليقظة بحيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله في غرفة الصف .

٣- تقليد نموذج ضعف الإنتباه كإن يكون الأب أو الأم أو الأشخاص القريبين

من الطفل من النوع الذى يتحسّس انتباهه بسرعة ولا يركز على موضوعات متعددة أو مناسبة.

٤- تعزيز الطفل على سلوكه صعب الإنتباه عند الطفل من مثل الأشخاص القريبين (الأم - الأب - المعلم ... إلخ) .

٥- عوامل متعلقة بالمناخ القسوى غير المناسب مثل كثرة المشكلات داخل الصف وخارجه، الوسائل التنظيمية غير المناسبة، أسلوب التدريس وطبيعة المادة الدراسية كذلك ارتفاع مستوى القلق والذوتر وعند الأطفال في الصف.

٦- عدم الانتجاب و الميل للمادة العلمية التى يتم شرحها من قبل المعلم.

### تشخيص صعوبات الإنتباه:

يتضمن تشخيص صعوبات الإنتباه عدة خطوات نوجزها فيما يلى:

- ١ - تشخيص مظاهر سلوك عدم الإنتباه المطلوب علاجها.
- ٢ - تحديد العوامل النفسية والتربوية والجسمية المسؤولة عن عدم الإنتباه.
- ٣ - التعرف على الظروف البيئية لعدم الإنتباه.
- ٤ - تحديد أهداف العلاج.

### تقييم صعوبات الإنتباه:

لكى يتم تطوير برنامج علاجى للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى الإنتباه يتوجب على المعلم أن يلاحظ بشكل دقيق مشكلات الإنتباه ويحدد العوامل التى قد تسهم فيها، وتوجد عدة خطوات لتقييم مشكلات الإنتباه واختيار الاهداف العلاجية نوجزها فيما يلى:

- ١ - وصف سلوكيات الإنتباه التى تشكل محور الاهتمام.

٢- تحديد العوامل والظروف الدبيلة.

٣- تحديد العوامل التدريبية والتنظيمية التي تزيد أو تقلل من سلوك الإنتباه.

٤- تحديد العوامل الانفعالية والجسدية والمبررات التي تسهم في فشل المتعلم.

٥- اختيار اهداف لمعالجة عملية الإنتباه.

### الإستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين سلوك الإنتباه

إن سلوك الإنتباه كبقوه من المهارات اللغائية لا يمكن تعلمه بشكل مجرد، لذلك فإن جميع الإجراءات التنظيمية والتدريبية المقصود منها تحسين عملية الإنتباه يلزم أن يتم تطويرها بشكل يرتبط بمهارة محددة، ولذلك فإننا لا نستطيع أن ندرب الإنتباه بحد ذاته ولكننا ندرب الإنتباه ونوجهه نحو شيء محدد.

وسيعرض المؤلف في السطور التالية بعض الإستراتيجيات والأساليب التدريبية التي من الممكن أن تساعد في تحسين الإنتباه لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

١- العمل على توجيه الإنتباه نحو المثيرات ذات العلاقة.

٢- احبار المتعلم بالمثيرات المهمة.

٣- التقليل من عدد المثيرات وكذا للتقليل من تحديدها.

٤- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة.

٥- استخدام المثيرات والعبرات الجديدة غير المألوفة.

٦- توظيف أسلوب التمس والحركة.

٧- عرض المواد في شكل مجموعات متجانسة.

٨- استخدام المعاني والخبرات السابقة.

٩- زيادة مدة الإنتباه.

١٠- زيادة الوقت المطلوب لأداء المهمة بشكل تدريجي.

١١- توهير فترات من الراحة بشكل متكرر.

- ١٢- زيادة المرونة في ضبط نقل الإنتباه.
- ١٣- إعطاء وقت كافٍ لانتقال الإنتباه.
- ١٤- تمهين تسلسل وتتابع عملية الإنتباه.
- ١٥- الحفاظ على ملائمة المادة التعليمية لقدرات المتعلم التمهينية.
- ١٦- تشجيع المتعلم على النجاح.
- ١٧- تعزيز الإنتباه للمثيرات ذات العلاقة.
- ١٨- تدريب المتعلم على أساليب مراقبة الذات.
- ١٩- التقليل من وقت انتقال الإنتباه.
- ٢٠- التدريس للمتعم بشكل فردي.

### علاج صعوبات الإنتباه:

لكي نقوم بعلاج صعوبات الإنتباه لدى المتعلمين يجب أن نتحدد عدة إجراءات من شأنها تمهين قدرتهم على الإنتباه يمكن إيجارها فيما يلي:

- ١- التدريب على تركيز الإنتباه.
- ٢- زيادة مدة الإنتباه.
- ٣- زيادة المرونة في نقل الإنتباه.
- ٤- تمهين تسلسل عملية الإنتباه.
- ٥- علاج النشاط الزائد.
- ٦- علاج الاندفاعية.





الفصل السابع  
صعوبات الإدراك



## الفصل السابع

### صعوبات الإدراك

#### مقدمة:

إن واحدة من أكثر الملاحظات التي تتكرر حول الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتمثل في ضعف إدراكهم. وتتم هذه الملاحظة حين يفشل الأفراد في التركيز على العملية التعليمية التي يمينها المعلم وكذلك عدم انتباههم للمعلم عند تقديمه للتعليمات أو هشولهم في اتباعها. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ د: ٧١)

كما يعد الإدراك من العمليات العقلية المعرفية المهمة في التعلم والتفكير والتذكر والخيال والإبداع وغير ذلك من العمليات المعرفية، حيث تعطي عملية الإدراك المعنى للمثيرات الحسية المختلفة التي ترد إلى السمع عبر أجهزة الإحساس وقنواته للرئيسة. فالفرد يحتاج خلال عملية الإدراك إلى سماع الأصوات، ورؤية الأشكال، وشم الروائح، ولمس الأجسام للمسبة واللينة، وتذوق الأطعمة والمشروبات وغيرها من المثيرات، لكن كل هذه المثيرات الحسية هي ذاتها تعتبر قليلة الأهمية، ولا تكسب أهميتها الكبيرة إلا من خلال عملية الإدراك، أي من خلال التنبه لهذه المثيرات، وتنظيمها عند المستوى الحسي، ثم تفسيرها عند المستوى الحاس بالجهار الحسبي والمخ.

وعلى الرغم من أن ميدان الإدراك قد تمت دراسته منذ سنوات طويلة فإن الاصطرابات الإدراكية لدى الأفراد ليست مفهومة واضحة وذلك لأسباب قد تعود إلى علاقتها بالذاكرة، والانتباه، والتفكير، واللغة.

ويعد استخدام مصطلح الإعاقة الإدراكية Perceptual handicap في بعض تعريفات صعوبات التعلم له أثراً من الآثار الناتجة عن التوجه الطبي الذي يربط صعوبات التعلم بنوع من الاضطراب النوروبولوجي.

## مفهوم الإدراك

تعددت التعريفات التي اعتمدت بتوضيح مفهوم الإدراك ويمكن أجمال هذه التعريفات كما يلي:

الإدراك هو العملية التي تفسر الآثار الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثير المخ بها وفهمها وإدراكها.

كما أن الإدراك بعد عملية تتضمن التأثير على الأعصاب الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثير المخ بها وفهمها وإدراكها.

والإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة فإذا أحدث الانتباه وهو تركيز الشعور على شئ ما، فالإدراك هو معرفة هذا الشئ والانتباه يسبق عملية الإدراك ويهيئ الفرد لعملية الإدراك بصفة عامة هو نشاط ذهني يتضمن تنظيم الفرد لأحاساسه المختلفة وتصنيفها بحيث تصفى على صورها البصرية والسمعية معان تدفع من اتصال معانيها اتصالاً يؤدي إلى أن تكون إلحوظة للرسمية للحياة العقلية للشئ.

أو هو عملية معقدة تعتمد على كل من النظام الحسى، حيث يجد النظام يكتشف المعلومات وينقلها إلى دماغ عصبية، ويجهز بعضها ويرسل بعضها إلى المخ عن طريق الأنسجة العصبية. ويلعب المخ الدور الرئيسى فى تجهيز المعلومات الحسية وعلى ذلك فإن عملية الإدراك تعتمد على أربع عمليات وهى: (الاكتشاف، التحويل، الإرسال، وتجهيز ومعالجة المعلومات). (لندال داهروف، ١٩٨٠: ٢٦)

ويوضح طلعت منصور وآخرون (١٩٨٤: ١٠٩) معنى الإدراك الحسى على أنه هو العملية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجى عن طريق التنبهات الحسية.

فى حين يعرفه أنور الشرفاوى (١٩٨٩: ١٦٨) على أنه هو عملية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء فى هويتها الملائمة، وهو ليس أشبه بالآلة التى تتجمع أجزاؤها، فالانطباعات ليست تراكمية أو تجميعية وإنما يقوم الطفل بتفسير ما يستقبله من مثيرات.

ويرى المؤلف أن مصطلح الإدراك الحسى يطلق على العملية العقلية التى نسمى بها معرفتنا للعالم الخارجى عن طريق المنبهات الحسية، والإدراك نوع من الاستجابة للأشكال والأشياء الخارجية، لا من حيث أشياء وأشكال حسية، بل رموز ومعان ترمى الاستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجى أو على الحالة الشعورية والوجدانية للفرد وعلى اتجاهه الفكرى وحيزاته الصاعدة إزاء مثيرات متشابهة، ونمر عملية الإدراك بثلاث مراحل هى النظرة الكلية، والإجمالية للشئ المدرك، ثم النظرة التحليلية، والكشف عن العلاقات بين الأجزاء، ثم إعادة التألف بين هذه الأجزاء، والعودة إلى النظرة الكلية، وهى المرحلة التوليفية وكل ذلك فى ضوء استبعاد العود وحيزاته.

وهى هنا الصدد فإن الإدراك الشخصى person perception، لا ينصم فقط الأحكام judgments التى تتصورها عن الناس كموضوعات object، مثل الطول، الصلح، اللبس لون الأحذية، ولكن مبنياً نركز على الانطباعات Impressions التى يشكلها عن الناس كأفراد مثل الذين للثعب، السعادة، القلق وغيرها.

وقد قدم جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاوى (١٩٩٣: ٢٦٩) تعريفاً للإدراك ينص على أنه الوعى بالموضوع والعلاقات، والأصوات عبر الأحاسيس، وينصم أنشطة مثل التعرف والملاحظة والتمييز، وهذه الأنشطة تمكننا من تنظيم وتفسير المثيرات التى ننقلها إلى معرفة بالعالم ذات مغزى.

وعرف كل من حامد العبد وبيول حافظ (١٩٩٥: ١٥١) الإدراك على أنه العملية للتفسير التى تسهم فى الوصول إلى معانى ودلالات الأشياء والأشخاص

والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتوقعة بها وتصويرها وصياغتها في كلمات ذات معنى .

وفي هذا الإطار فإن الإدراك بعد عملية تعطي لأحاساستنا معنى من خلال المثيرات الحسية، وبذلك فإنه يتضمن كل من الوعي Awornes، والتعرف Rec-ognition، أو أنه تلك العملية التي نشعر ونحس من خلالها بكل المعلومات التي نلقاها من العالم الخارجي من خلال حواسنا وهو ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات الحسية لكي يصورها في منظومة فكرية تعبيراً عن مفهوم ذي معنى، يسهل عليه عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعاصرها المادية والاجتماعية.

ويعرف محمد المسبوة (١٩٩٧: ٧٦) صعوبات الإدراك على أنها العجز عن تفسير وتأييل للمثيرات البدئية وأيضاً العجز عن الوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها، ويرجع ذلك إلى محدودية الخبرة لدى من يعاني من تلك الصعوبات .

كما أن الإدراك الحسي يعنى تفسير التنبيهات الحسية التي تستقبلها أعضاء الحواس المختلفة وإصغاء معنى عليها، وذلك وفقاً لخبرة الفرد السابقة بهذه التنبيهات، وتبدأ عملية الإدراك الحسي بالأحاسيس بمصدر للتنبيه من خلال الطاقة التي تؤثر على الخلايا الحسية التي تستقبل ذلك التنبيه، والتي تختلف من حاسة لأخرى فنجد حاسة البصر تتأثر بالموجات الصوتية، بينما تتأثر حاسة السمع بالموجات الصوتية، وتتأثر حاسة الشم وحاسة التذوق بالمواد الكيميائية، ثم تقوم الخلايا الحسية بعد ذلك بنحويل هذه التنبيهات إلى نبضات عصبية وتم نقلها عن طريق الخلايا الحافسة لكل حاسة إلى المراكز العصبية الخاصة بها في القشرة المخية، حيث تتم فيها معالجتها إدراكياً وإصغاء معنى عليها. (السود على وفانقة بدر، ٢٠٠١: ٦٨)

وعلاوة على ما تقدم نجد أحمد راجح (١٩٩٩: ٢٠١) قد أشار إلى أن الإدراك هو القدرة على فهم ما يراه الإنسان وتحديد حجمه وشكله ولونه ووثنيته، وعلاقته مع

عيرة، أى تحديد هوية الشيء، ومعرفة أوجه الشبه بينه وبين الأشياء التى لها علاقة به، ورؤية الصورة الكلية لهذا الشيء ومعرفة أجزائه المكونة.

وقدما جابر عبد الحميد وعلاء الدين كمانى (١٩٩٣ : ٢٦٩٢ - ٢٦٩٤) بعض المفاهيم والمصطلحات التى ترتبط بالإدراك، ومن خلال توصيفها يبرز لنا معنى الإدراك بصورة سليمة ومن هذه المصطلحات والمفاهيم ما يلى:

#### أ- الوعى الإدراكى: Clousmess Cems Perceptual

هالشخص الواعى إدراكياً هو القادر على استقبال المثيرات من العالم الخارجى عن النظام الذى يسجل هذه المثيرات فى صورة آثار من الذاكرة.

#### ب- الاخلال الإدراكى: disturb Perceptual

وتظهر الاخلالات الإدراكية فى الجوانب الآتية:

- التعرف على الحروف وليس الكلمات.
- إخلط بين المقدمة وإحلفية.
- نشوهات صورة للجسم أمام عينة.
- عدم القدرة أو المجرى للحكم على الحجم والانجاء.
- عدم القدرة أو المعجز عن فصل أبعاد الأصوات والمناظر غير المطلوبة.

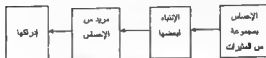
#### ج- النقص الإدراكى: perceptual deficit

ويضى أن لدى الفرد قدره متعفة على تنظيم وتفسير الخبرة الحسية، والصعوبة هى الملاحظة والتعرف وفهم الناس والمواقف والكلمات والأعداد أو المفاهيم والصور. وتجدد الإشارة إلى أن هناك بعض المفاهيم التى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعلاقات متلازمة ويصعب التعبير بينها وبين الإدراك ونعرض ببعض هذه العلاقات فى السطور القادمة.

## العلاقة بين الإدراك والانتباه

الإدراك والانتباه عمليتان متلازمان في العادة فإن كان الانتباه هو تركيب الشعور في شيء، فإن الإدراك هو معرفة هذا الشيء، وبذلك فإن الانتباه يهيئ الفرد للإدراك، وهناك فرق هام بين الانتباه والإدراك، فإنا ما جمع مجموعة من الناس إلى موقف وأحد كمشاهدة مباراة أو مسلسل أو سماع خطيب، ولكن يحتلف إدراك كل واحد منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً، وذلك يرجع لاختلاف ثقافتهم وحيثتهم السابقة، ووجهات نظرهم ونكاهم ودوافعهم. (هزاد أبو حطب، ١٩٩٦: ٢٠٥ - ٢٠٧)

ومما سبق يتضح لنا مدى العلاقة بين الانتباه والإدراك بصورة واضحة، حيث ينصح أن عملية الانتباه سابقة على عملية الإدراك، حيث إن الشخص قد يحس بمجموعة من المثيرات فينتقي بعضها ويركز عليها يكون ذلك انتباهاً، ويؤدي ذلك إلى مزيد من الإحساس بتلك المثيرات التي يتم التركيز عليها، مما يساعد على استيعابها وفهمها بصورة أفضل، فيكون ذلك إدراكاً، وبالتالي يعتمد الإدراك اعتماداً كبيراً على الانتباه فهما وجهان لعملة واحدة، فعندما تحدث أي اضطرابات أو مقومات لأحدهما تؤثر على الآخر، والمخطط التالي يوضح ذلك.



شكل (١٦) العلاقة بين الانتباه والإدراك.



## العلاقة بين الإدراك والإحساس

يرى المؤلف أن هناك علاقة مباشرة بين الإدراك والإحساس، حيث إن التعامل حاسة من الحواس يؤدي إلى التعامل موضوعاتها فالإدراك يستمد مقوماته من الإحساسات التي ينقلها للجهاز الحسي إلى المخ حيث تتم عملية الإدراك، والإدراك أساس لكثير من العمليات العقلية العليا كالتمييز والتذكر والتخيل، والتعلم، نجد أن التعلم يقوم على أساس إدراك عناصر الموقف الذي يوجد فيه الكائن الحي، والإنسان يدرك الشيء ثم يؤوله ويصنف عليه معنى من خلال العمليات العقلية، وكلما زادت خبرات الإنسان كلما أصعب معنى ولعب وأشمل على الشيء، وبذلك فالإدراك الحسي أرقى من الإحساس في سلم التنظيم المعنوي للمعرفة، وهذا المعنى هو الذي يعطى معنى للمثير من صوت وشكل وحجم وهذا يسمى بالإدراك الحسي.

## طبيعة الوظائف الإدراكية:

الإدراك الحسي نشاط نفسي أساسي يقوم به الفرد وليس ملكة للعقل ولا مجرد مجموعة من الإحساسات، ويوصف الإدراك الحسي أحياناً بأنه العملية التي يحصل بها الفرد على معرفة عن العالم الخارجي، أو الوسيلة التي توافق بها مع البيئة التي يعيش فيها، والمعرفة والتوافق نتيجتان هامتان للإدراك الحسي، فالإدراك نهم الأشياء والأحداث، وترجم الانطباعات التي تعذبها المثيرات للبدنية، ونحولها إلى وعى للأشياء والأحداث. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ م: ٢٠٠)

ونجد أن عملية الإحساس تقتصر على مجرد تلقي Receiving عصو الحس للتنبيه مثل العين للبرقيات والأذن للأصوات ، ولقباضات جدران المعدة للإحساس بالجوع ، لكن الإحساس بالصورة الحسية يلزمه بعد ذلك التفسير وإعطاء معنى للمحسوسات حتى تصبح مدركات Percepts أي تجاوز الأنثيات الفيزيولوجية إلى عملية الإدراك النفسية التي تحول التنبيه إلى فكرة أو تصور ثم إلى مفهوم Concept يدرك عقلياً ، والعقل الإنساني مهياً بطبيعته للعمل في الحال على تفسير الصورة

المسية وإدراك المحيطات التي ترد إليه من خارج الجسم أو داخله ، ومن خلال الحواس البشرية التي نغم باستقبال الحوافر والمثيرات الخارجية وتستجيب تجاهها بطريقة انتقائية بحسب اهتمامات الفرد وخبراته السابقة .

### نمو الإدراك:

ينكر طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ٣٤ - ٣٥) أن تعرض الطفل الرضيع لإدراك ضادج واضحة أو معاني في العالم من حوله ، فهو يتعلم التمييز بين الأشياء والموسوعات ، وذلك نتيجة تكون الخبرة السابقة وأيضاً التعلم حيث يبدأ الطفل في تمييز الأشياء المختلفة في العالم الخارجي ، وتتمو قدرته على إدراك الأشياء بصورة ثابتة نسبياً ، حيث إنه كلما زادت الطومات والخبرات عى الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث ، كلما كان الإدراك لها سليماً وكان إدراكه لما يبدىها من أوجه الشبه والاختلافات والفروق واضحة ، وأخيراً ينتقل من ذلك المستوى الحسى فى الإدراك إلى مستوى عقلى أى لا يصبح الإدراك مصجلاً للواقع فحسب ، بل يتصمن علأوة على ذلك إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره ، وتفسير المواقف على أساس العلة والمعلول .

### المراحل التي تمر بها العملية الإدراكية:

توجد ثلاث مراحل أساسية فى العملية الإدراكية وهى:

#### أ - حدوث الاستثارة الحسية:

وهذه المرحلة هى التى تحرك وتستثير الأعصاب الحسية فى جسم الإنسان كالإبصار والسمع والشم والتذوق واللمس وتؤثر الاستجابة للمثيرات بشكل واضح نتيجة لحبرلنا السيكولوجية فى الماضى والحاضر ، وتتفاوت مع الاستجابة لهذه المثيرات بشكل واضح فقد يكون اللون الأحمر مثير حسيأ بالنسبة لشخص معين وقد يكون مثيراً منفراً لشخص أخر .

### ب - تنظيم المثيرات الحسية:

وهي مرحلة يتم فيها تنظيم وتصنيف المثيرات والحواسر القادمة من العالم الخارجي، حيث يتم تصنيفها كوحداث مستقلة، حيث إن التنظيم للمثيرات يأخذ في الاعتبار الدلالات والمعاني المشتركة بين المثيرات والحواسر البشرية والطبيعية في العالم الخارجي مثال لذلك تقدير المسافات للتقريبية بين موضوعين.

### ج - تفسير الاستشارة الحسية:

وهي تعني أن خبراتنا السابقة واحتياجاتنا وتوقعاتنا تحكم الطريقة التي نصور بها ما تستقبله من معلومات فكل فرد منا يصفى على هذه الرسائل جانباً كبيراً من صيغته الذاتية.

### العمليات السيكلوجية في الإدراك

بتأثير الإدراك كعملية عقلية معقدة بالعمليات السيكلوجية ومن هذه العمليات ما يلي:

أ- **الأوهية والعقلية:** وهي تعني أن معظمنا يتأثر حسب درجة وقع المثير كخبرة معاشه، ومثال على ذلك لو أن أحد الأفراد سافر في رحلة توهيبية إلى جهة ما وصانف أن واجهته مناعب قاسية هي بداية للرحلة ذات وقع مؤثر وبالع على نفسه، فالصور العالبي هو أن يكون لديه أثر سيئ، أما فيما لو تركت الفترة الأخيرة من الرحلة انطباعاً حسياً لدية وكانت ذات وقع محبب فإن التصور النهائي لدية هو أثر حديث.

### ب- **التنبؤية الإشباعية الذات:** Self- fulfilling prophecy

وتعني أنه عندما ننبئ بشيء ما، ونأتي النتائج مصدقة لتنبؤاتنا، حيث نعتقد بعض الصفات والمعتقدات عن بعض الأشخاص، وعند تعاملنا معهم ونحن محتملين بهذه المعتقدات عنهم، فإننا نحاول إحداث أفعال نجبر بها هؤلاء الأشخاص على

التصرف بطريقة تتطابق مع ما تجعله عنهم من أفكار، وبالتالي يحققون تلبية لثباتنا المشبعة لذواتنا.

ج- **التوكيدية الإدراكية:** وهذه العملية تعنى أننا غالباً نسمى إلى رؤية ما نود رؤيته وأيضاً رؤية ما يتوقع رؤيته، فمن ينظر إيجابياً إلى من نحب، وبشكل مبالغ فيه أكثر من أولئك الذين لا نحمل نجاحهم نفس الدرجة من الإيجابية.

د- **الانتباهية:** وهذه العملية تعنى وجود انطباع محدد لدينا عن أشخاص، أو فئة معينة من الناس، فمثلاً ما نحمله عن فئة الأطباء وفئة الحرفيين يؤثر كثير في اتصالاتنا الشخصية مع أى فرد ينتمى لهذه الفئات حيث عند تعاملنا معهم نتألف إلى أنحائنا جميع السمات التي نميز هذه الفئة مباشرة، الأمر الذي يدفعنا إلى معاملة هذا الشخص باعتباره أحد أفرادها، وبعد أن هذه الانتباهية stereo typy تؤثر بشكل سلبي على منارتنا وتفاعلاتنا مع الآخرين. (أحمد راجع، ١٩٩٩: ٤٣٥)

وياء على ما سبق من تعريفات وتوصيفات بمعنى الإدراك الحسى وما يرتبط به من مفاهيم وعلاقات وطبيعة للوظائف الإدراكية، وتطور مراحل العملية الإدراكية لدى الطفل وما يؤثر فيها من تغيرات مختلفة يمكن لنا بعد ذلك أن نقسم الإدراك الحسى إلى نوعين من الإدراك وهما:

### ● الإدراك السمعى: Perception Auditory

تتعدد تعريفات الإدراك السمعى ومن بين هذه التعريفات وما أورده فتحي بريس (١٩٨٤: ١٠٣) حيث أوضح أن الإدراك السمعى يعنى الجانب الإستقبالى من عملية الإتصال الشغوى في اللغة، والتي تتضمن الاهتمام والإنصات والإندياء لما يستقبل الإنسان من مثيرات صوتية مختلفة.

أما عبد الحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ١٩٩) يبرز أهمية الإدراك السمعى على أن حاسة السمع هي أهم الحواس التي تساعد الإنسان على التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة به، ومن خلال حاسة السمع يستطيع الفرد أن يفهم حديث الآخرين،

ويتعامل معهم، وأن يطمح ويثقف وينقل أنواع المعرفة المختلفة، ومن خلال حاسة السمع كذلك يستطيع الفرد أن يحدد أماكن الأشياء وموضعها منه سواء من حيث قريبها أو بعدها عنه، أو من حيث وجهتها منه سواء كانت جهة اليمين أو اليسار أو للأمام أو الخلف، وكما يستطيع الإنسان من خلال حاسة السمع أن يميز بين الأصوات المختلفة، ويحمي نفسه من مصادرها المصارة مثل الحيوانات المفترسة والرواحل<sup>١</sup>.

أما عزاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) فيقدم تعريف للإدراك السمعي على أنه تلك القدرة التي تعتمد في جوهرها على خصائص المثير السمعي مستوى الإحساس، أو المنبئة السمعي في مستوى الانشأة مستقلة عن معرفة الفرد للبيئة اللغوية أو الموسيقية، وعلى ذلك فالتقديرة على فهم الكلام المنطوق مثلاً يمكن اعتبارها نوع من قدرات الإدراك السمعي إذا تضمنت المهام تحريفاً أو تشويهاً بحيث تتداخل مع الفهم المتبادل بالكلام، والذي يعتمد على المعرفة باللغة بصفة أساسية، وعلى القدرة السمعية بصفة سنوية.

في حين يؤكد السيد على وفانغة بدر (٢٠٠١: ١٠٣) على أن حاسة السمع أهم للإنسان من حاسة البصر، لأن للفرد الأعمى يعتبر معزولاً عن عالم الأشياء، أما الفرد الأصم فإنه يعتبر معزولاً عن عالم البشر ومن الخصائص العامة التي جعلت السمع أهم للإنسان من البصر من حيث التكيف مع البيئة المحيطة، هي أن الفرد يستطيع أن يرى الأشياء التي توجد في مجاله البصري فقط، ولكن يستطيع سماع الأصوات التي تقع خارج مجاله البصري أي أبعد من نطاق رؤيته، ومثال لذلك أن الفرد إذا كان يجلس في غرفة، فإن مجاله البصري ونطاق رؤيته سوف يعتمد بمحدود جدران الغرفة، ومع ذلك يستطيع سماع أصوات السيارات والقصص المنبثقة من الشارع الغريب من الغرفة التي يجلس فيها، وبالرغم من عدم رؤية مصادر هذه الأصوات.

## عناصر الإدراك السمعي،

حتى تتم عملية الإدراك السمعي لابد من توافر ثلاثة عناصر رئيسية أساسية، وهي المنبه السمعي الصوت، أو للجهاز السمعي الذي يستقبل التنبيهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السمعي، والمراكز السمعية بالمخ التي تتم فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها.

ويذكر فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) العوامل التي تؤثر في الإدراك السمعي وهي:

- ١- معرفة وحدات الأشكال السمعية أو سرعة الإغلاق السمعي.
- ٢- معرفة منظومات الأشكال السمعية أو التكامل السمعي.
- ٣- مقاومة التشوية في المثير السمعي، وخاصة في أصوات الكلام، وخاصة في حالة الحجب السمعي للمثيرات المقصدة.
- ٤- عوامل التميز السمعي للدرجة الصوتية.
- ٥- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية، وهو العامل الذي يسمى بالذاكرة الموسيقية.

## ● الإدراك البصري: perception visual

تعدد التعريفات للإدراك البصري، فيجد عادل الأشول (١٩٨٧: ١٠٠٣ - ١٠٠٤) يقدم تعريفاً للإدراك البصري يصر على أنه قدرة الفرد على تمييز ما يراه، ويميز بينه وبين الاستقبال البصري حيث حدد الاستقبال البصري بأنه القدرة على استغلال ما يراه الفرد من خلال القنوات البصرية، ويميز بينه وبين بعض المصطلحات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك البصري ومن ذلك:

أ) **التذكر البصري: Monoig visual** وهو يعنى القدرة على الاستدعاء بالصور البصرية بعد فترة من الوقت والتذكر البصري ذو الأهمية للإجاز الأكاديمي

حيث إن الحال في التذكر البصرى عاد ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

**ب) التمييز البصرى:** Disorientation وهو يعنى قدرة الفرد على استخدام الحاسة البصرية لتحديد ما إذا كانت الأشياء التى يراها هى نفسها أم مختلفة ، ومدى هذا الاختلاف بين تلك الأشياء.

وعلى ذلك يرى المؤلف أن الإدراك البصرى هو عملية أساسية فى ربط المعنى فى المتغيرات البصرية الآتية للعين من الخارج ، ويتفق كثيرا من العلماء والباحثين على وجود أربعة عوامل إدراكية حسية بصرية تساعد على إتمام عملية الإدراك البصرى وهى:

١- الانتقاء الإدراكي البصرى، ويعنى للتمييز بين المتغيرات التى تظهر أولا والتي تظهر أخيرا عند النظر للأشكال.

٢- المرونة الإدراكية البصرية، ويعنى للتمييز بين الأحجام المتشابهة والأحجام المختلفة ولهذه المرونة مظهر أحمر وهو القدرة على إدراك التشابه بين الاتجاهات والأوضاع التى تحتلها الأشكال والأجسام.

٣- الثقة والسرعة الإدراكية البصرية، وتعنى القدرة والسرعة فى تمييز الأحجام والأشكال والألوان والاتجاهات المختلفة

٤- التركيب الإدراكي البصرى، ويتصف بالقدرة الإدراكية المعروفة باسم الإغلاق البصرى وتتعلق هذه القدرة بالوصول إلى استنتاجات من معلومات بصرية جزئية، ولتقوية هذا الجانب يحرص على الطفل أشياء أو موضوعات أو حيوانات أو أفراد تكون صورها كاملة.

ويمر الإدراك البصرى من حلال عمليتين وهما:

**أ- عملية البحث البصرى:**

وتعنى محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف بين المنبهات الأخرى والتى توجد

في المجال البصري فمثلاً إذا كنا ننظر إلى مشهد بصري يحتوى على عدة أشكال هندسية وطلب منا تركيز بصرنا على الشكل المثلث بركز عليه، وتلك المحاولات التي قامت بها العينان للبحث عن الشكل من بين الأشكال الهندسية والتي توجد معه هي المشهد البصري تسمى عملية البحث البصري.

ويذكر السيد على وفانقة بدر (٢٠٠٦: ٢٩-٣٠) بأن العلماء والباحثين اتفقوا على أن عملية البحث البصري تأخذ أربعة أشكال وهي:

• **الأول:** وهو البحث الخارجي المنشأ وهو يحدث لا إرادياً للشيء المتعجب الذي يظهر في مجالنا البصري مثل ظهور ضوء خاطف كضوء البرق مثلاً.

• **الثاني:** فهو داخلي المنشأ ويرجع إلى عملية البحث الاختياري المختصة لمثير معين ذات صفات محددة\*

• **الثالث:** فهو البحث المتوارى ويحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير واحد أو أكثر من عدة مثيرات تشترك معه أو تختلف في صفة واحدة أو أكثر من صفات اللون والطول والشكل والحجم.

• **الرابع:** فهو البحث المتسلسل فيحدث هذا النوع من البحث عندما يريد الفرد متابعة منه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.

### ب- صلية التعرف البصري:

ويقصد بها التحديد الدقيق لمثير معين من خلال وجود ملامح معينة في هذه المثير، أو صفات محددة تميزه عن المثيرات الأخرى التي توجد معه في المشهد اليومي مثل الحواف الخارجية حيث إن حواف المثلث تختلف عن حواف المربع، وكلاهما يختلفان عن حواف الدائرة وهناك عملية هامة جداً، وهي أننا نتعرف على الشكل من خلال السياق الذي يوجد فيه، ويعني السياق النمط العام لمثيرات المشهد التي يحتوى عليها الحروف، الأرقام، الحيوانات، الطيور.



ويشير أحمد فائق (٢٠٠٣: ١٦٣) إلى أن الباحثين تقسم السياق إلى نوعين:

**النوع الأول :** ويمثل مجموعة المثيرات التي تحيط بالمنبه الهدف والتي تؤثر على إدراك الفرد لهذا المنبه حيث إن إدراكنا للأشياء يتأثر بالسياق.

**النوع الثاني :** يتمثل في المبرة السابقة للفرد عن السياق حيث يسهم في أن يجعل الفرد يفسر الإشكال التي يعثر عليها هذا الشكل بناء على خبراته السابقة بحيث تكون هذه الإشكال مرتبطة بذلك السياق.

### العوامل التي تؤثر على الإدراك الحسي "السمعي والبصري":

تنقسم العوامل المؤثرة على الإدراك الحسي سواء كان السمعى أو البصرى إلى قسمين هما: الأول يتعلق بحصائص الشيء المدرك والطروف التي يظهر أو يوجد فيها، والثانى يختص بالعوامل الداخلية الثابتة وترتبط بشخصية الفرد وميوله واتجاهاته ودوافعه واهتماماته وحالته الجسمية والنفسية وتوصفها كما يلي:

#### أولاً : العوامل الموضوعية:

وهي العوامل التي تتصل بالموضوع الخارجى عن الذات مثل الشكل أو اللون أو الشدة و الذى يتحدد هذا الموضوع، ومعنى هنا أنها عوامل مستقلة عن تفكير الإنسان المدرك وعن اتجاهاته وميوله، ولقد أطلقت مدرسة الجشطت مدرسة الصبغ على هذه العوامل اسم عوامل تنظيم المجال الإدراكى، لأنها تتصل بخائص الموقف الإدراكى، ومن بين هذه العوامل:

#### ١- التشابه: Similarity

حيث إن التشابه بين المثيرات فى الشكل واللون والمجم والصوت والنمعة والخصائص الأساسية مما يجعل الفرد يدركها على أساس مجموعات ذات خصائص وسمات معينة.

## ٢- التقارب: Proximity

فكلما كان التقارب بين المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية مما يجعل الفرد يدركها كمجموعات متقاربة في حدود مداركه، ولا تظهر بينها الفروق والصحة بل تدرك كوحدة متكاملة مثل الأشكال المستديرة أو المستطيلة أو النقارب في اللون والشكل والمجم والصيغة وخاصة لدى المعاقين عقلياً، وكذلك الأصوات المتقاربة هي الشدة والذرة والمصدر فإن الطفل يعيل إلى أن يدركها ذات صلة ودلائه واحدة.

## ٣- الإنطلاق: Clouse

حيث نجد الفرد يدرك الأشياء والأشكال على أسس أنها ليس هيها هراعات بل متكاملة مع بعضها شديدة الارتباط كوحدة سمعية أو بصرية متكاملة، وليس هيها فواصل سواء بين الأشكال أو الأصوات.

## ٤- التناظر: Symmetry

كلما كانت الأشياء والأشكال والألوان والإحجام والأصوات متناظرة وليس هيها فوارق أو فواصل في المحتوى والشكل، كلما تدرك هذه الأشياء على أنها وحدة كلية واحدة متناظرة في منطومة ولحدة كمقطوعة موسيقية.

## ٥- الاستمرارية: Contention Good

ونطى تتابع المثيرات وترابطها بعضها مع بعض في سلسلة واحدة، وتناظرها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد بحيث نطى أحساساً للفرد بإدراكه المثير كوحدة ليس فيها اختلاف أو تشتت فنجد المثيرات المتتابعة سواء في الأشكال أو اللون أو الحجم أو الحساسات فنطى إدراكاً لما يراه الفرد بصورة جيدة وبالنسبة للمعاقين عقلياً نجد إدراكهم للمثيرات المترابطة والمستمرة ذات الجاذبية تستحوذ على اهتماماتهم وانتهائهم.

## ٦- تكرار المثير:

يؤدي تكرار المثبرات إلى جذب انتباه الفرد فمثلاً عندما يجد الفرد المثبرات في أكثر من مكان متكررة أمامه كثيراً يدركها بصورة إيجابية، مثال الإعلانات والأشكال على مساحة كبيرة، وفي أكثر من مكان وبصورة بارزة تدخل في حيز الإدراك لدى الفرد، وتجد ذلك أصحابا لدى المعاقين عقلياً حيث إن تكرار المثبر وبأهمام وصور كبيرة ومختلفة وثبت في أذهانهم ويصبح ذات دلالة ومعنى لدى المعاق عقلياً، وهذا يجب أن يراعى عند تعليمهم الحروف والكلمات والجمل وغيرها من الخبرات.

## ٧- حجم المثبر المثير:

كلما كان حجم المثبر كبيراً وبارزاً وفي صورة مجسمة وحسية كبيرة وواضحة الأعلام والخصائص، كلما كان إدراكه بصورة سهلة، وبطريقة إيجابية، ويحتاج المعاقين عقلياً في تعلمهم وتدريبهم إلى أن يكون المثبر في صورة كبيرة ومجسمة وبارزة أمامهم سواء بمادج قريبة ومحيطه بهم هي للبيئة.

## ٨- شدة المثبر:

حيث نجد أن المثبرات والمنبهات الجديدة تدخل حيز الفرد لأول مرة وخاصة عندما تكون جذابة وقوية وغير مألوقة وتثير رغبة والاهتمام من جانب الفرد، فإذا كانت المثبرات قوية وجذابة فهي تدرك من جانب المعاق عقلياً بصورة جيدة.

## ٩- موضوع المثبر:

كلما كان المثبر موضوعه يثير انتباه والاهتمام الفرد كان أسرع للإدراك، فنجد أن إدراك الفرد للنصف الأعلى من الجرائد أكثر من نصفها الأسفل، والقراءة عندما تكون من اليمين إلى الشمال إدراكها أسهل باللغة العربية، وإدراك المثبر الحسي أكثر من المجرد أو المعنوي، وإدراك الألوان الأساسية أكثر من الألوان العرعية.

### ثانياً، العوامل الداخلية الذاتية التي تؤثر في عملية الإدراك،

وهي العوامل التي نرجع إلى الشخص المدرك نفسه، ميوله، توافقه، اهتماماته، حالته للجسمية والنفسية وتنقسم إلى:

#### ١- العوامل المرتبطة ومنها:

##### أ- الدوافع:

وهي التي تحرك الفرد لإدراك المثير فمثلاً نجد أن الجائع الذي يسير في الشارع يهتم بقراءة إعلانات ولافتات المطاعم ولافتات الطعام والأكل، وهذا التوافق أو الاستعداد أو التهيؤ لعمل معين يعرف بالحالة Set التي توجه انتباهنا وإدراكنا، فالتشخص الذي ينتظر خطاب للتمين يفتق يفسر أى صوت يطرق على الباب بأنه ساعى البريد، وحينما يسيطر على سلوك الفرد حالة أو توقع فإن المثير الحقيقي لا يتعدى أن يكون إشارة لعمل قد تحدث من قبل بالفعل.

#### ب- النشاط المعنوي أو الحالة الجسمية للشخص المدرك:

حيث نجد من يصاب بألم شديد يصعب إعادة من منطقة الشعور والعواطف والانفعالات يصعب تجاهلها فهي تؤثر في إدراك الفرد للمثيرات حولها.

#### ج- الحالة الذهنية: Menta

ومن ذلك انشغال الذهن أو تمرسه لأكثر من مثير في وقت واحد مما يجعله صعباً على الذهن، ويجعله يستقبل مثيرات دون غيرها.

#### د- الحالة المزاجية: Mppd

تؤثر الحالة المزاجية في إدراك الفرد للمثيرات، ويختلف إدراك الفرد للمثيرات حسب أوقات مختلفة في أوقات اللعب، التعب، السعادة، الحزن، ويرتبط بها إدراك المثير، فمثلاً إذا كان الفرد في حديقة عامة وكان في حالة نفسية طيبة، ورأى نوعاً من الأطفال يلعبون، رأى لعبهم هنا مرحاً وترويحياً، ولما إذا كان في حالة نفسية سيئة

فمن نشاطهم هذا بأنه عبث واستهتار، وإزعاج للغير.

## ٢- التحول المستديمة وتشمل ما يلي:

### أ- عامل التكرار أو الألفة:

نعني أن الفرد يدرك الأشياء التي سبق أن خبرها أسهل من الأشياء التي لم يسبق أن مررت بغيره مثل قراءة الكلمات الإنجليزية التي سبق حفظها بطريقة أسهل من الكلمات الجديدة.

### ب- مستوى الاستثارة الداخلية:

نجد أن هذا الارتباط سواء كان موجباً أو سالباً يؤثر على مستوى إدراك الفرد للمثيرات حسب حالته الداخلية وتقلبها.

### ج- الميول والاتجاهات:

تؤثر ميول الفرد واتجاهاته في توجيه إدراكه لمثيرات معينة، فعلى سبيل المثال في معرض للكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب بطريقة تتعلق بميوله نحو ميديين معينة، أو نجد الفرد أمام شاشة التليفزيون يدرك إعلانات معينة تلبى ميوله واتجاهاته بصورة جيدة.

### د- الشخصية:

تؤثر خصائص الشخصية في تشويه الإدراك، حيث نجد أن عدد بعض الناس حاجة مبالغاً فيها للوضوح والتحديد فهم لا يستطيعون أن يمحطوا بالعموم، وجميع الأشياء بالنسبة لهم إما بوضوح أو سواد، وذلك ليس في الاتجاهات الاجتماعية وحدها بل أيضاً في استجاباتهم الإدراكية في العمل فمثلاً إذا عرضت على مجموعة من هؤلاء صورة كلب على شاشة ثم أحدثت هذه للصورة تغيير بالاندرج حتى تحولت إلى قط احتاجت هذه المجموعة وقتاً أطول في تعبر رؤيتها وإدراك الصورة على أنها لقط، وذلك عندما قرئت بمجموعة غير متميزة.

## النظريات المفسرة للإدراك الأشكال والأشياء والأصوات

### ١- نظرية مدرسة الترابطية: Associationism

قدم جيمسجون وآخرين (Gestien et al, 2000: 9-12) عرضاً لوجهة نظر مدرسة الترابط في نظرتها للإدراك، فيرى أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتمرنس لعدد غير محدود من المثيرات التي تتراكم على أعضاء الحس فتترابط في ذهنه بمصها ببعض لتكوين القدرة على الربط بين الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب بواسطة الخبرة، فإدراك سيارة متحركة يتم وفقاً لهذا الرأي عن طريق إنتقال السيارة في مجال الإبصار من لحظة إلى لحظة فيرنسب مدرك السيارة مع إحساس الإنتقال، وبهذا يحدث إدراك الحركة، وبعبارة ثانية فإن حركة السيارة هي ترابط عدد من صور السيارة يتتابع أمام البصر، بل أن مدرك السيارة بقية ليس أكثر من أطوال معينة ودرجات صوء مختلفة، وإحساسات لمسية معينة تترابط لتدرك للسيارة.

وأشار أحمد راجح (١٩٩٩: ٢١٠) إلى أن هذه النظرية طلت قائمة حتى أواخر القرن الماضي حيث إنها كانت تعبر عن الفكر الفلسفي للعملى للبريطاني ولكن أوائل هذا القرن كان هناك نقسا موجهها إليها، وقم العلماء نظرية مختلفة تقوم على أسس الطواهرية، ومن هؤلاء الباحثين كوهلر Kohler وفرنايمر Wertheimer وكوفكا Koffka، وذهب هؤلاء العلماء الطبيعيين أن الإدراك الحسى يكون إدراكا لكليات Wholes وليس مجموع جزيئات Detanjes مترابطة، فعندما يدرك سيارة متحركة، إما يدرك ذلك ككل مندمج كسيارة ثم حركة.

### ٢- النظرية البنائية (المدرسة الجشطلطية):

قدم شبور (Shepard, 1995: 264-269) عرضاً لوجهة نظر أصحاب هذه النظرية، والتي تقوم على أن الإدراك الحسى يكون إدراكا لصيغ كاملة، بل أن للعقل لا يدرك الجزيئات إلا بعد تحليل الكليات، ولذلك سميت هذه المدرسة بالجشطلطية،

والجشائط Gestalt كلمة ألمانية معناها الصيغة.

ويرى أنصار هذه المدرسة أن الإدراك الحسى ينمو ويتجه إلى الإكتمال ليصبح صيغة غير ناقصة، لأن العقل الإنسانى لا يميل إلى العناصر المتناثرة ولا يستقر حتى يكتشف فى هذه العناصر نوعاً من التنظيم Organization الذى يصوغه فى صيغة، فالمسيرة متحركة صيغة تختلف عن صيغة السيارة الثابتة، وكذلك السيارة كمحرك مستقلة عن لونها وطولها، وقد أصبحت نظرية الجشائط فى الإدراك الحسى نموذجاً لنظريات جشائطية فى التفكير والتعليم والدكاء والذاكرة مما جعل علم النفس الحديث علماً يأخذ فى دراسة الإنسان ذاته أصبح موضوعاً جشائطياً بينما يذكر أن أنصار هذه النظرية حيث يرون أن العقل هو منظمة تحول ما يكون إلى نظام وذلك وفقاً لقوانين خاصة، وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكى الحسى، وهى موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية وهى قوانين تجميع الأشكال، وقانون قياس الجودة للأشكال، وقانون الشكل والارضية،

وهما يلى يحرص المؤلف نفسياً لقوانين تجميع الأشكال:

### «قوانين تجميع الأشكال:

وتعنى أن معظم الأشكال التى نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر وهناك خمسة قوانين أساسية اتفق عليها علماء الجشائط تظهر كيفية تجميع عناصر الأشكال لكى تبدو مترابطة حتى نمك الجهاز البصرى من إدراك الشكل الذى يتكون منه تلك العناصر وهذه القوانين هى:

#### أ- قانون القرب:

وينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها ندرك على أنها شكل واحد كما فى الشكل التالى:

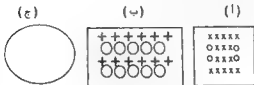


شكل (١٧) نماذج لقانون التقارب.

ويجد في الشكل السابق أن للدوائر تقارب للمسافة بينها في الاتجاه الرأسى لذلك ندرك، تنظمها على أنه شكل لأعمدة.

#### ب- قانون التشابه:

ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معاً حيث ينتج عن مجموعها شكل منتظم كما في الشكل التالي:



شكل (١٨) نماذج لقانون التشابه

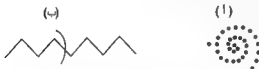
#### ج- قانون الشكل والأرضية:

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقاً لتنظيم الشكل والأرضية بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالعوامل المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل، وهي بدون حواف.



### د- قانون الاتصال أو الاستمرار:

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط محلي ومستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد كما يلي:



شكل (١٩) نماذج لقانون الاتصال أو الاستمرار

هتجد الشكل أ تدرك على أنها شكل واحد متصل، أما الشكل ب تدرك على أنهما منفصلتان لأن إلحظ يستمر بعد نفاذها مع إلحظ.

### هـ- قانون الإغلاق:

وينص هذا القانون على الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها تدركها على أنها أشكال كاملة حوافها مملقة، كما في الشكل للتالي:



شكل (٢٠) نماذج لقانون الإغلاق

ففي الشكل (أ) ندركه على أنه مثلث له ثلاث أضلاع وثلاثة زوايا مختلفة الاتجاه بالرغم من أن أضلاعه الثلاثة تمتد على هجرات، ونجد أيضاً في الشكل (ب)، يتكون من دائرة محيطها غير كامل، ورغم ذلك ندركها على أنها دائرة، حيث نجد أن الجهاز البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تمتد على هجرات من خلال عملية الإغلاق لكي يكون للشكل له معنى إدراكي.

#### و- قانون الاتجاه:

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد تدركها على أنها شكل واحد، وقد حدد العلماء والباحثين العلاقة بين الشكل والأرضية في أربعة عوامل رئيسية وهي كما يلي:

- \* أن الشكل له حواف تحيط به وتميزه عنها تكون الأرضية بلا حواف وليس لأشكال محددة.
- \* أن الأرضية تقع دائماً خلف الشكل.
- \* أن للشكل أسهل وأبسط في إدراكه هي الأرضية، لأن حوافه تجعل له معنى إدراكياً سهلاً تذكره.
- \* يذابت الشكل عن الأرضية في درجة للنصوع حيث يكون إما أكثر أو أقل نصوعاً من الأرضية.

#### ٣- نظرية التعرف على الشكل بناء على النموذج:

يلخص مؤلف الكتاب هذه النظرية في أن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته تتكون له نموذج حسي في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنة بمعلومات النموذج المخزن عنه، وحيث في الخبرة السابقة للفرد عن هذا السياق تجعل الفرد يدرك الأشكال مرتبطة بذلك للسياق، فمثلاً إذا نظر الفرد من الخارج إلى مبنى مدرجات الكلية فإن خبرة للفرد السابقة به سوف توصله إلى مجموعة من اللوحات

الذهنية عما يحتويه هذا المدرج مثل الأسناد الذي يلتقي المحاصرة والمتطمعين الذين يستمعون إلى هذه المحاضرة، ولكن لن يتوقع العرد أبداً أن يكون هناك مباراة كرة قدم داخل هذا المدرج وبذلك فإن للحبرة السابقة تلعب دوراً هاماً ومؤثراً في إستماعة الصورة الذهنية والمعلومات السابقة المرتبطة بهذا السياق، ويمكن تطبيق ذلك أيضاً مع المثير السمعي أو للصوت السابق ووجود خبرة في ذهن الفرد عن هذا الصوت فيتعرف عليه بناء على النموذج السابق في نمته للصوت.

#### ٤- نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

حيث أكتدت هذه النظرية على أن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته سيكون له نموذج يحرر في ذاكرة العرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه، ولكن يؤخذ على هذه النظرية أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية.

#### ٥- للنظرية الحسابية:

وهنا للنظرية الحسابية يتم الإدراك من خلال ثلاثة مستويات، «المستوى الأول يتم فيه تحديد طبيعة المشكلة البصرية التي يعمل الجهاز البصري على حلها من خلال المعلومات البصرية إلى المستقبليات الصوتية في شبكية العين، وكذلك تمديد المعلومات التي يدمج عنها الإدراك لجديد للشكل، أما للمستوى الثاني فإنه ينطبق بالطرق المختلفة التي يمكن تشوّل ومعالجة معلومات الشكل ولتي تتم من خلال عدة خطوات حسابية، وأما المستوى الثالث والأخير فإنه ينطبق بكيفية تنفيذ معالجة هذه المعلومات البصرية بطريقة حسابية.

#### ٦- نظرية تكامل الملامح:

وتفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقاً لدور الإنتباه في معالجة معلومات الشكل، «المرحلة الأولى تسمى مرحلة المعالجة قبل الشئية، وهي تعني أن عملية معالجة معلومات الشكل هي هذه المرحلة دون أن يكون

للإنتباه دور مؤثر فيها، حيث تقوم العينان بتجميع للمعلومات المختلفة مرة واحدة من التبصر من خلال مركبات العين للتفريق مثل معلومات اللون والاتجاه والحركة ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة للبصر، أما المرحلة الثانية فإنها تركز على دور الإنتباه في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحدوها المشهد البصري، حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصري كل على شكل حدة، ودور الإنتباه في هذه المرحلة هو أن يتنقى شكلاً ذا ملامح خاصة في موقع معين، ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية، ويقوم بتسجيلها في ملف خاص عن هذا الشكل، بعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزونة عنه في الذاكرة البصرية.

وعندما يتحول الإنتباه البصري لشكل آخر فإن الشكل السابق يحتفى من الرؤية لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري لملف الشكل السابق، لذلك يحجب عن الرؤية ويحل محله ملف الشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه، أو يرى بعض العلماء أن دور الإنتباه في هذه المرحلة يكون بمثابة التحيل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل ويجعلها معاً في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه.

### مقومات الإدراك

وهي تعني العوامل أو المقومات التي تؤدي إلى إدراك الفرد للمثيرات والتفاعل معها، أو الصعوبات التي تؤدي سوء الإدراك.

وجد أن حامد الجند وببيل حافظ (١٩٩٥: ١٥٢) يلخصان مظاهر صعوبات الإدراك في النواحي التالية:

- ١- صعوبة التمييز للبصري.
- ٢- صعوبة التمييز اللمسي.
- ٣- صعوبة التمييز اللمسي.

٤- صعوبة التمييز الحسي حركي.

٥- صعوبة التمييز المركزي للمس.

٦- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.

٧- الصعوبة البصرية الحركية.

٨- صعوبة التمثل.

٩- صعوبة الطق.

١٠- للصعوبة المتعلقة بالإدراك.

١١- صعوبة النمذجة.

١٢- صعوبات التفكير.

ويرى مؤلف الكتاب أن هناك بعض المظاهر الإدراكية المؤثرة على قدرة الفرد الكلامية، وهذه للصعوبات تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات اللفظية السمعية والبصرية والحركية ويظهر ذلك لدى الطفل المصاب عقلياً، والذي يعاني في الفسور في العمليات اللفظية الأساسية كالذكر والإدراك وبالتالي فإنه يحتاج إلى تدريب وارتقاء بقدراته الإدراكية عن طريق الملموس والمحسوس والخبرات القريبة منه والسهولة التعامل معها.

وصنف المؤلف بعض المظاهر التي تتطلب تأهّب وتحفّز عقلي وهي:

١- القدرة على التمييز بين المدركات، بناء على سلامة عمليات التحريد، واستخلاص الصفات الأساسية وهذا يتطلب سلامة عمليات الإحساس والانتباه.

٢- القدرة على خلق المدرك لتكوين مدرك له معنى مثل الدائرة للناقصة أو الجزء الماقص في الأشكال.

٣- القدرة على تمييز الشكل المدرك والحلقة الكامنة وراءه.

## التصور العقلي والإدراك

إن الإدراك الحسي هو تفاعل الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر في حواسه . أما التصور فهو استحضار هذه الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة مصادرها الحسية ، والصورة العقلية ليست صورة هولوجرافية للمدرك الحسي .

ويعرف شاكر عبد الحميد (٢٠٠٥ : ٦٠) الإدراك بأنه مجموعة العمليات التي يتم من خلالها تنظيم المعنى وتجميعه وإعطائه للمثيرات الحسية .

وحاول بعض العلماء التمييز أو إظهار الفروق الجوهرية بين الإدراك والتصور ، حيث أشاروا إلى أن الإدراك يتميز بما يلي :

١- الإدراك عبارة عن انعكاس الأشياء الخارجية التي تؤثر في لحظة تواجدها بصورة مباشرة على الفرد والتي تحدث نتيجة لاستثارة عصبية مطابقة في المخ .

٢- الصور والأشياء الذاتية الحادثة نتيجة لإدراك الأشياء والمظاهر تحمل دائماً طابعاً واضحاً .

٣- عملية إدراك الأشياء تتميز بطابع للتبليغ .

٤- الأساس الفسيولوجي للإدراك عبارة عن مثيرات عصبية هي أعضاء الحواس ناتجة عن مثيرات خارجية والتي تنجس إلى الأجزاء المتعلقة للمخ ، والتي تحدث ارتباطات عصبية وقتية .

أما للتصور فيتميز بما يلي :

١- التصور عبارة عن انعكاس الأشياء والمظاهر التي سبق للفرد في خبراته السابقة من إدراكها والتي لا تؤثر عليه في الحال لحظة للتصور .

٢- التصور يكون أقل في درجة الوضوح عن الإدراك .

٣- التصور يتميز بعدم اللاتبات وكذلك للتخيل ويبدأ بالأجزاء ثم بالتكليات .

٤- الأساس السيولوجي للتصور هي تلك العمليات التي تحدث لأجراء أعضاء الحواس المتوجدة في الصبح. أما أعضاء الحواس نفسها فلا تزدى في عملية للتصور وطبيعة تذكر.

كما يرى المؤلف أن الصور العقلية تختلف عن الخبرات الحسية والمدرجات العقلية الأصلية اختلافات جوهرية أهمها:

١- أنها صور عقلية زهرية لأشياء محسوسة فالصورة التي يتاح للعقل استحصارها تكون ماثلة أمام عين العقل دون وجود الشيء الحقيقي.

٢- أن الصور العقلية لا تبقى على وثيرة واحدة في الذهن من حيث وصوحها وجدتها فقد تتلاشى قوتها والقدرة على استحصارها كلما تقدم الزمن.

٣- مهما كانت درجة الإدراك العقلي وقدرته على استحصار الصور العقلية فإن تلك الصور المستحضرة لا تكون من التصوُّج بحيث تحلّي الأصل تماماً من حيث الدقائق والجزئيات والتفصيلات.

٤- أن الصور العقلية تكون منفصلة عن عالم الحس المحيط بالفرد، فهي صور لأشياء تأثرت بها الحواس فإنطبع في العقل، ثم نقلت على هيئة صور عقلية.

في حين إن عمليات التصور في حالات عديدة تكون مشابهة للعمليات الإدراكية وعمليات الإنتباه.

مما سبق ينصح أن الفرق بين التصور والإدراك يتمثل في مدى اعتماد كل منهما على أعضاء الحس، والخبرة السابقة، ودرجة وصوح كل منهما، والثبات، فالصورة العقلية ليست طبق الأصل من الإدراك الحسي حيث إنها في العادة أقل منه وصوحاً وأقل منه تفصيلاً، لكنها تتميز عن الإدراك الحسي بأنها أكثر مروية، إذ يستطيع الفرد أن يشكلها ويحورها كما يريد.

### مظاهر صعوبات الإدراك

- يمكن تصنيف مظاهر صعوبات الإدراك إلى ما يلي:
- ١- صعوبات الإدراك والتمييز البصري.
  - ٢- صعوبات الإدراك والتمييز السمعي.
  - ٣- صعوبات الإدراك والتمييز اللمسي.
  - ٤- صعوبات الإدراك والتمييز الحس - حركي.
  - ٥- صعوبات الإدراك والتمييز في الإدراك الحركي واللمسي معاً.
  - ٦- صعوبات التمييز ما بين الشكل والأرضية.
  - ٧- صعوبات الإغلاق.
  - ٨- الصعوبات البصرية - الحركية.
  - ٩- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك.
  - ١٠- صعوبات التسلسل (التتابع).
  - ١١- صعوبات النمجة.
  - ١٢- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

### علاج صعوبات الإدراك

إن عملية علاج صعوبات الإدراك تعتمد على عدم قدرة الفرد وعلى نوع ودرجة الإصابة في الإدراك التي تم التحقق من وجودها من خلال الاختبارات والمقاييس المختصة بذلك، وذلك لعلاج الآتي:

- ١- علاج صعوبة الإدراك والتمييز البصري.
- ٢- علاج صعوبة الإدراك والتمييز السمعي.
- ٣- علاج صعوبة التسلسل (التتابع).
- ٤- علاج صعوبة الإدراك الحركي.
- ٥- علاج صعوبة التآزر البصري الحركي.



الفصل الثامن  
صعوبات الذاكرة



## الفصل الثامن

### صعوبات الذاكرة

#### مقدمة:

منذ زمن طويل اهتم الفلاسفة وعلماء النفس والكتاب والمفكرون الآخريين بالذاكرة، ومن بين الأسئلة التي كانوا يطرحونها: كيف يقوم المخ الإنساني بتخزين المعلومات؟، لماذا يتذكر الناس معلومات معينة وينسون البعض الآخر؟، هل يستطيع الناس تحسين ذاكرتهم؟، ما هي سحوة الذاكرة؟، كما أن الذاكرة تعد موضوعاً مثيراً للحلاف في الرأي بسبب الأسئلة التي تدور حول نقتها. ففي مجال القضاء يمكن أن يُحكم على متهم بأنه مذنب أو بريئاً تماماً على دلالة أحد الشهود، هذا على الرغم من أن الأخصائيين النفسيين يتفقون على أن الناس لا يتذكرون الأحداث تماماً بالشكل الذي وقع بالفعل، وأحياناً يستدعي الناس أحداثاً لم تحدث أبداً. (سلومان عبدالواحد، ٢٠١٠: ٩١)

وتعد عملية التذكر جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم، وهي تدل عليه، ولا غنى للعرد في حياته الطبيعية والعملية عن التذكر، لأن عملية للتذكر تمكنه من الاستعانة من الحبرات التي تعلمها في أمور حياته اليومية.

ويختلف الأفراد اختلافاً كبيراً في المدى الذي يتذكرونه، فمثلهم من يذكر حبرات طفولته المبكرة، وأغلبهم يمرود بهذه التكريات إلى عمره عندما كان من ثلاث إلى أربع سنوات. والإناث يتذكرن أكثر ويتذكرن عن عمر أقل من ثلاث سنوات مقارنة بالذكور. والأطفال في طفولتهم السناخرة لا يتذكرون هبراتهم وحوادثهم بوصوح عن طفولتهم المبكرة ويسدريجعونها في سن المراهقة. ويمكن أن نرجع القدرة على التذكر المباشر في مرحلة الطفولة إلى عوامل نفسية مختلفة منها تركيز الإنتباه والاهتمام واليقظة، كما أن للذكاء علاقة بالتذكر، وهذا ما دفع بيليه Binet لا اعتباره مهماً في قياس للذكاء.

ومما هو جدير بالذكر أن عملية للتذكر تستمر في الضعف في علاقتها بالدكاء حتى تكاد تلغى عند المراهقة. وهو عملية للتذكر يساير نمو الإنتباه. ومع بلوغ العاشرة، تظهر قدرة على التذكر والحفظ الآتي مرتفعة المستوى وعالياً دون فهم للمعنى. وعلى أية حال فالطفل ما بين ٩-١٢ سنة من العمر يميل إلى الحفظ الآلي، أما بعد ذلك يتجه لتغيير هذه الطريقة تلقائياً إذ يميل إلى التذكر عن طريق الفهم وليس الحفظ. (عبد المجيد سيد أحمد وركريا الشرييني، ١٩٩٨: ٢٩٥)

إن الأطفال يستعملون تمييز الأشياء التي شاهدها قبل فترة قصيرة، إذا رآهم يشجعون المعلمين على استخدام وسائل حسية مع المتعلمين، في مقدمتها صور الأشياء لكي تساعد على تيسير التعلم، ومن ثم تسهيل عملية الاسترجاع. وتؤكد أغلب الدراسات على أن المتعلم يتذكر المعلومة بشكل أفضل إذا عرست عليه بطرق مختلفة.

وهي المدرسة نجد أن الاهتمام والتركيز على الذاكرة قد ارتاد بشكل كبير، وذلك لما ينتج عن القصور فيها من صعوبات في التعلم. على سبيل المثال نجد متعلماً لديه صعوبة في الذاكرة البصرية Visual memory أو في الذاكرة السمعية Auditory memory مما ينتج عنه صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة ومع أن هذا المتعلم قد وضع في الصف للسادس إلا أن تحصيله في القراءة كان في مستوى الصف الثاني فقط. وقد نجد متعلماً آخر على سبيل المثال لديه صعوبة في تذكر ما سمعه كما لديه صعوبات في نظم العدد، وتذكر الحروف الهجائية، والتهجئة، وفي تعلم الحقائق الحسابية عن طريق الحفظ والصم.

ونظام الذاكرة لدى الإنسان يتميز بقدر كبير من تنوع العمليات التي يتضمنها، كما تقوم الذاكرة بتسجيل الخبرات التي نمر بها في مواقف حياتنا اليومية المختلفة لاستخدامها في الوقت المناسب. وإذا كان الإدراك هو وسيلة الفرد في التواصل مع الموقف الراهن بما فيه من عناصر أو موضوعات، فإن التذكر هو استرجاع لهذه العناصر والموضوعات، وما يرتبط بها من خبرة سابقة.

## تعريف الذاكرة: Memory

يمكن تحديد الذاكرة على أنها حفظ المعلومات عن الإشارات Signals المتواترة في المجال الإدراكي للفرد ، وذلك بعد اختفاء أو تناؤل هذا التواتر (طلعت منصور، ١٩٧٥ : ٢٠٤) ، والذاكرة بمعناها الشامل هي تجميع عام يشير إلى أنواع متباينة من الأنشطة العقلية العامة والخاصة ، ومن جهة ثانية ، فهي تعبير مبهم في معظم الحالات قد ترمى إلى أوجه نشاط عقلي يتجلى صحتها بمثل ما يرد بها من وراء التعبير. ولذلك لها معهومان: أحدهما عام والآخر خاص ، وكلاهما لا يحل من التجريد والشمول (محمد قاسم، ٢٠٠٣ : ٩) ، ويمكن تعريفها بأنها الرقعة أو الوظائف العقلية التي تعمل على احتفاظ الذاكرة بآثار خبرات الماضي واستعادتها أو الانتفاع بها فيما بعد ، سواء على المستوى الشعوري أو اللاشعوري ، ولذلك يرى تشابهاً وتداخلًا بين العادة Habit والتعلم Learning والذاكرة Memory .

والذاكرة تعتبر وظيفة عقلية عليا ، وعملية معرفية يتعدد بها الإنسان ، فهي تعكس ما توهل له من قبل في علمه الإدراكي من ظواهر وأحداث وانطباعات يستند إليها في سلوكه الحالي بالرغم من غياب تأثيرها في الموقف الراهن

ويشير وليم إلخول (١٩٧٦ : ٢٩٥) إلى أن الذاكرة تعتمد من الناحية النفسية على الشخصية بأكملها ، ومن الناحية الوظيفية على أغلب أجزاء المخ وإن كان ذلك لا يمنع من أن يكون للمخ أجزاء لها علاقات معينة ببعض عمليات الذاكرة ، فقد استطاع بفيلاد أن يطلق ذكريات ماضية بتدبير جزء معين في الفص الصدغي بالمخ بتيار كهربى ، فقهرت إلى ذهن الشخص بعض ذكريات ماضيه البعيد واضحة ، ثم توفت تذكرها بمجرد توقف التدبير للكهربى .

وقد عرف جمال صليبا (ب: ٥٨٥) الذاكرة بأنها القدرة على إحياء حالة شعورية مصت وانقست مع العلم أنها جزء من حيواننا الماضية . وقد عرّفها حكايوا القدماء بأنها قوة مسطها التجويف الأخير من الدماغ من شأنها حفظ ما يدرك من

المعاني الجزئية (ابن سينا)، وتسمى حافظة أيضاً ووظيفتها الحفظ والتذكر.

والذاكرة كما يعرفها عادل للعدل (٢٠٠٣ : ١٦٠) تعتبر عملية مركبة، ونجد من محدثات الجانب العقلي في سلوك الإنسان، وتتمدد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر نخضع للملاحظة الإكسبيريمنتية، ولها أثر عميق في الناحية النفسية، فلو لاها لما تكوّنت الشخصية، ولا تم الإدراك، ولا اكتسبت المادّات، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال، وكلما كانت الذاكرة أقوى، كان للعقل أوسع وأعلى.

وأخيراً يصف مؤلف للكتاب الذاكرة بأنها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع لإحيرة الماشية، مما يتوفر للإنسان في خبرته الماشية، من إدراكات وأفكار ومشاعر ميول وسلوك وحركة، لا يحتفى بلا أثر، ولكن يسبقه العقل في شكل مبادئ ومصورات (تصورات ومفاهيم) في الذاكرة، تتحل في النشاط النفسي للعقد هي المواقف التالية ولا يوجد تعريف وحيد للذاكرة يمكنه أن يمتد وجهات النظر المختلفة، ولكنها بشكل عام، هي القدرة على التمثيل الانعكاسي (Se-lectively Represent في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تمير بشكل فريد حبرة معينة، والاحتفاظ بتلك المنظومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المنظومات في زمن معين بالمستقبل، وتلك تمت ظروف أو شروط محددة. واكتمال الذاكرة ودقة الذاكرة ليسا مرتبطين، فالاكتمال والدقة مقياسان مستقلان لأداء الذاكرة وعملها. ويمكن لذاكرة ما أن تكون كاملة تماماً، ولكنها ليست دقيقة.

### مفهوم التفكير

يشير أنور الشراوى (٢٠٠٣ : ١٦١) إلى أن عملية التذكر من العمليات العقلية المعقدة، حيث إنها تتناول عدة عمليات عقلية كالحفظ Retention، والتعرف Rec-ognition، والاستدعاء Recall. ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة. فحينما يمارس الفرد

نشاطاً معيناً في موقف خاص ، فهو إما أن يحفظ ما يمارسه أو يشاء ، ولذلك نلاحظ أن للحفظ والسيان ليسا وطبعين مختلفين في الأصل ، بل يعتبران مطهرين لوظيفة واحدة . إلا أن التحفظ يعبر عن الجانب الإيجابي ، في حين يعبر السيان عن الجانب السلبي .

وتعريف الذاكرة يختلف في معناه عن تعريف التذكر . وينحصر هذا الاختلاف في أن الذاكرة هي الوجود الذي يتم بواسطة احتفاظ وتحرير واستبقاء هذه المعلومات والحقائق في العقل . أما التذكر فهو جف الصحرون من هذه المعلومات والحقائق من خلال عملية الاسترجاع . ويذكر طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤ : ٢٢٢) أن التذكر يعتبر من العمليات العقلية التي يتم معها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية ، والذاكرة الجديدة هي التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة .

ويلاحظ التذكر دوراً هاماً في حياة الفرد فلا تقتصر حياة نفسية على الماضي فقط ، أو الحاضر فقط ، والذاكرة هي التي تربط الماصر بالماضي ولا يكاد يحلو أي موقف في الحياة من استخدام أحد أنواع التذكر ، ولذلك له أهمية خاصة في التكوير وسلوك حل المشكلات ويعرفه لينجهاوس أنه استحضار الماضي على هيئة ألقاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية .

وقد عرف أحمد راجح (١٩٩٥ : ٣٠٦) للتذكر بمعناه العام استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به ويتضمن التعلم والاكتساب والوعي والاحتفاظ . وله طريقتان هما الاسترجاع والتعرف .

ويرى سعد جلال (١٩٨٥ : ٨٥٨) أن التذكر هو إظهار الدلالات على التأثير شيء في الماضي ، قد يكون كاملاً وناساً للحدرة السابقة ، ويسمى بالاستدعاء ، وقد يكون مجرد التعرف على شيء لسابق خبرة في الماضي ، ولا يكون التذكر هنا ناساً ، بل يكون مجرد شعور بأن هذا الشيء مأثور ومر بخبرة الفرد في الماضي ، ويسمى

هذا بالاعتراف Recognition، غير أن للتعرف بمجرد الشعور بالملويفية، قد يخدم العرد، إذ تكون أحياناً نوعاً من الاندماج Redintegration وهناك الاسترجاع، مثلاً يحدث عند حفظنا لقسيده شعر، ويطلب منا إلقاؤها، ويسمى هذا بالاسترجاع.

والندكر له درجات مختلفة، فهناك ما يسمى بالاسترجاع النقائى، وهو حطور الدكرىات فى الدهن بدون أن يكون هناك دائماً مناسبات ظاهرة سريعة لحطورها. وقد لا يوفق للشخص فى الكشف عن بواعثها إلا بعد تمایل طویل. وقد يكون هذا الاسترجاع بمثابة عملية تناع وترابط. ويقابله ما يعرف بالندكر المنعمد أو بالاستدعاء، وتبدأ عملية الاستدعاء فى المجال الذهنى بالبحث عن الدكرى، وقد يؤدي هذا البحث الذهنى إلى القيام بالبحث فى المجال الإدراكى الخارجى لمساعدة البحث الذهنى وتأييد ما قد يبدو للشخص بأنه هو الذى يبحث عنه.

وقد حدد عادل الأشول (١٩٨٧: ١٠٠١) عدة أنواع للندكر منها، الندكر البصرى للحركى Visual Motor Memory ويعطى قدرة العرد على ندكر إبحرات المرئىة السابقة التى تتضمن نشاطاً حركياً. والندكر البصرى Visual Memory وهو القدرة على استدعاء للصور البصرية بعد فترة من الوقت وبعد ذا أعمىة فى الإنجاز الأكاديمى، حيث إن الحال فى الندكر البصرى عادة ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

والقدرات الذكورية تتعلق بحفظ العرد للأشياء التى تعلمها، وكيفية ندكرها أو للتعرف عليها. والقدرة الذكورية كما عرفها عادل للعدل (٢٠٠٣: ١٤٢) هى تكوين فرضى مسئول عن مجموعته من أساليب النشاط التى تتعلق بالاسترجاع، والتحديد الزمنى والمكانى لمعلومات ومهارات وخبرات سبق تخزينها واكتسابها وتعلمها فى الأساسى، أو هى قدرة العرد على الندكر المباشر للأعداد والكلمات أو الأشكال أو الجمل أو العبارات أو ندكر الارتباطات بين ثنائيات الأعداد أو الكلمات أو الألفاظ، وتتناول اختبارات القدرات الذكورية هذه للجواب.



والتذكر كما بصورة عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشريبي (١٩٩٨: ٢٩٥) هو العملية التي يتم بها استعادة ما مر في خبرة الفرد السابقة ، واسترجاع الصور الذهنية البصرية أو السمعية أو غيرها والتي مرت عليه إلى الحاضر الراهن . ويتصل الإنتباه بالتذكر والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الثغمة . وربما يكون للعجز في الاسترجاع ليس دليلا على ضعف التذكر ، بل في الإنتباه .

وهي هذا الصدد يذكر أنور للشرقاوي (١٩٨٤: ٤٥) أن عملية التذكر ليست عملية بسيطة أو وحيدة في ذاتها بل عملية معقدة ، تساهم مع غيرها من عمليات في بناء نظام التذكر لدى الإنسان .

وهي هذا الإطار يشير مؤلف الكتاب إلى أن عملية التذكر تتأثر بعدة عوامل أهمها:

- ١- **مدى التذكر : Memory Span** ويختلف وفقا لمتغير العمر .
- ٢- **نوع المادة للتذكر:** فقد نجد صعوبة في تذكر بعض المواد أكثر من غيرها ، ونميل إلى تذكر المادة ذات المعاني بسهولة ، بينما نجد صعوبة في تذكر المادة غير المترابطة فيما بينها .
- ٣- **طرق تعلم المادة للتذكر:** تتحقق فاعلية العمليات العقلية المكونة لنشاط التذكر استنادا إلى مبادئ وقوانين التعلم الإنساني . فيقدر ما تعتمد هذه العمليات على طرق فعالة في التعلم تكون فاعلية التذكر .
- ٤- **المستوى العمري:** تتأثر فاعلية عمليات التذكر بعمر الفرد ارتباطا بقدرته على التعلم ولا يوجد مستوى عمري معين تصل عنده القدرة على التعلم إلى أقصى مستواها .
- ٥- **المستوى العقلي:** يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد . فاعلمة على التذكر لدى الأطفال ضعاف<sup>١</sup> العقول تكون ضعيفة ، ويصح ذلك في كل العمليات العقلية المكونة لنشاط التذكر ، وعلى العكس من ذلك ، غالبا ما ينعكس



تذكره، وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بأنه عجز طبيعي، جزئي أو كلي، دائم أو مؤقت، عن تذكر ما كسبناه من معلومات ومهارات حركية. وهناك ثلاثة طرق لقياس درجة الوعي أو النسيان تتمثل في (طريقة الاسترجاع - طريقة التعرف - طريقة إعادة المعط).

والنسيان صفة لأن الإنسان يميل إلى نسيان الخبرات المؤلفة التي مر بها وقد يكون نعمة إنا نتحد صوراً متكررة خاصة قد تصل إلى حد نسيان ما نلصقه العود وفي مواقف حاسمة، فقد يصل إلى حد فقدان القدرة على تذكر أبسط الأشياء المعتادة في الحياة اليومية. ولا يكون تاماً، وإنما تبقى بعض الآثار هي للذاكرة، ويكون سريعاً هي البداية ثم يأخذ في التباطؤ بعد ذلك. وتتمثل العوامل المؤثرة في النسيان في: (نوع المادة - التحمل الزائد - نسيان للصنعة - العقاقير - الكف الرجعي - العوامل الدافعية الانفعالية).

وقد ذكر محمد قاسم (٢٠٠٣: ٤٩) أن هناك نوعين من النسيان هما (التلاشي أو التبدل السلبي الذي يحمل لمواصلة قصيرة فقط - التداخل الفعال الذي يعمل لغزات أطول) وهاتان الآليتان هي النسيان تمثلان الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى على التوالي، فالتلاشي السلبي يحدث للمواد لأن المادة لم يجر التعامل معها بشكل مركزي ومباشر عن طريق الإندباء. أما للتداخل الفعال، فيحدث حين تكون معلومات أخرى قد حدثت قبل أو بعد المعلومات المستهدفة المطلوبة التي تداخلت معها.

## ٢- الاسترجاع Recovery والاستدعاء Recall :

وهما صرب من الذاكرة الصغنية يؤدي إلى استرجاع ذكريات وأثار خبرات ماضية عن طريق الترابط والتداعي، سواء أكانت الذاكرة على محتوى شعوري أو قبل الشعوري أو لاشعوري. كما أننا قد نستدعي بإرادتنا ذكريات معينة. وقد لا بطوري استرجاع الماضى أى تمييز، أو تكون المادة التي متذكرها مخالفة للأصل بعض

الصعالة - وهو ما يحدث غالباً - لأن فهمنا ومعلوماتنا ورغباتنا واتجاهاتنا الوجدانية وسانر عواطفنا النفسية الراهنة ، واتجاه النفس بطبيعتها إلى سد للشعرات وحبك الأمور يتناول الخبرة الماضية عند استرجاعها بالتنسيق والتعديل ، ولما كانت الذاكرة وسيلة للانتفاع بآثار الخبرات الماضية في إعادة التوافق في موقف رهن ، فلا عجب إن حوّلت النص تذكيرات الماضي بما يزيد الانتفاع بها في اللحظة الراهنة دون محاولة شعورية من الشخص.

ويشير يوسف مراد (١٩٧٢: ٢٤٨) إلى أن الاستدعاء هو استرجاع للتذكيرات مع ما يصاحبها من ظروف المكان والزمان وبه تنتقل عملية التذكر من عالم التذكرات الخارجية إلى عالم التصورات الذهنية مع تحديد محتويات هذه التصورات في الزمن الماضي، لا في الحاضر، ولا في المستقبل. وهو دائماً صرب من الاستجابات تتجبره تسيهات محتلفة . ويمكن تقسيم مؤثراته إلى أربعة أقسام (١) المؤثرات الناشئة عن الحياة الاجتماعية كالأحداث التي تدور في قاعة الجلس أو حول مائدة الطعام (٢) للمؤثرات المادية التي تحيط بنا (٣) للعوامل العصبية والوجدانية (٤) سلوك الشخص نفسه من حديث أو حركات. فلا بد إذن من مؤثر يحدث في الحاضر لكي تكتب التذكيرات القديمة من جديد.

ويعرف أحمد راجح (١٩٩٥: ٢١٦) الاستدعاء بأنه استحضار الماضي في صورة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية. وقد يكون جزئياً أو كلياً ، بقصاً أو مكتملاً، فالاسترجاع المكتمل أو الاستدعاء recollection هو استرجاع تكون فيه التذكيرات معددة في الزمان والمكان. وقد يكون الاسترجاع استجابياً مقصوداً أو تلقائياً يحدث دون مؤثر ظاهر، أي تذكر شيء غير مائل أمام الحواس وعملية الاسترجاع ليست مجرد استحضار لصور مغزوبة بل هي عملية اختيار وتنظيم وخلق واختلاق.

وهناك الاستدعاء المتأخر delayed recall والذي يحى القدرة على تذكر المواد المتعلمة بعد انقطاع فترة من الزمن.

والاستدعاء بصورة مختلفة يستخدم لقياس الحفظ في مدارسنا، وهي طريقة صارمة، والسبب راجع إلى أن المتعلم قد ينسى المعلومات السابق حفظها بعد عدة أيام، ومع ذلك مازال يعرف هذه المعلومات معرفة لا بأس بها رغم أنه أحس في إظهار ما يعرفه، ولو أننا قدرنا حالة الإحفاق بالرقم صفر في هذه الحالة كان تفريرنا حاطلاً وغير ممثل للحقيقة. ويؤكد سيد خير الله على وجود فروق فردية بين الأفراد في عملية استدعاء المعلومات التي يراها بالعين أو يسمعها بالأذن والاستدعاء ليس نتيجة حتمية للوعي، فقد يكون مقصوداً أو غير مقصوداً.

كما أن عمليات الاستدعاء عبارة عن طريقة لقياس الحفظ، فهو ينوِّف على مدى التثبيت في الأصل وعلى مقدار الحفظ، فاحتبارات مدى الذاكرة، كلها عبارة عن استدعاء.

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٥: ٢٢٨) أن مفهوم الاسترجاع هو محاولة الفرد تذكر أو استرجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتلحد إستراتيجياته عدة أنواع هي: (النسميع والمراجعة - Rehearsal & review تنظيم للمعلومات أو العقرات Or- ganizing Items الأقل ارتباطاً ببعضها البعض في وحدات مترابطة - الإتقان أو الإحكام - Elaboration التصور البصري Visual imagery).

### ٢ - التعرف Recognition:

التعرف هو الشعور بالألفة حبال الأشياء والأشخاص التي أدركها الفرد من قبل. وهو حالة شعورية قد تكون مصورة أو صريحة، غامضة أو واضحة، وقد تكون سريعة أو بطيئة. والتعرف أبسر من الاسترجاع. والتعرف أقرب إلى الإدراك الحسى منه إلى الاسترجاع. فهو الخطوة الأولى بعد الإدراك. وقد يحين الاسترجاع على إكمال التعرف الجزئي، كذلك قد يكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم ترصك، وأخيراً تسترجع اسماً يتو لك أنه الاسم الصحيح أى تتعرفه، فتمت عملية الاسترجاع.

ويعرفه وايم الخولي (١٩٧٦: ١٩٣) بأنه ممرهتنا لسطافة المدركات أو الأفكار الزاهنة أو عدم مطابقتها لحدراتنا السابقة، والإحساس بأن الشيء مأثور أو غير مأثور.

والتعرف كما تعرفه ماجد مؤمني (١٩٨٦: ٧٣) بعد وأحد من الوسائل التي بناء عليها نتعرف على مقدار التثبت والحفظ، وللمثال الجيد عليه هو نماذج الاختبار من متعدد هي الأسئلة الموضوعية. والتعرف والاستدعاء عمليتان أساسيتان للتعرف على مقدار حفظ المقطع ومقدار تثبت ما تعلم، وبعد فترة من الزمن فإن ما تعلمناه أو ما نتذكره يبدأ بالتناقص تدريجياً، ويحدث النسيان بشكل كبير في الساعات الأولى بعد التعلم.

وهي سلوك الإنسان، هناك نعرف على يصعب الأعمال التعردية، كما يوجد تعرف مصحوب بالشعور بالبحث والمحاولة وبالحكم بأن هذا الشيء أو هذه للذكرى جزء من التجارب السابقة بدون تحديد ظروف لكتسابها الزمنية. ولا يتعلم أن يكون التعرف إيجابياً واضعاً، فقد يكون سلبياً أو مبهماً. ويؤثر التعرف بالعوامل الوجدانية فيسرع الشخص في حكمه أحياناً، وقد يكون مخدوعاً في تعرفه.

### صور الذاكرة البشرية،

هناك صور وتصنيفات متعددة للذاكرة، يدرس لها مؤلف الكتاب فيما يلي:

١- **الذاكرة الحسية للمباشرة:** Concrete Memory وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة من خلال أعضاء الحس. وتنقسم أشكالاً فرعية أخرى كالذاكرة البصرية، والذاكرة السمعية، والذاكرة اللمسية، والذاكرة الشمية، والذاكرة التحروفية، وقد تزداد قوة بعض هذه الأشكال كشموع لتعمل نشاط أشكال أخرى، كما هو الحال لدى المكفوفين أو الصم، كما تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للإبداع الفني.

٢- **الذاكرة اللفظية المنطقية:** Verbal-logical Memory وتنتمى أفكارنا عن جوهر الظواهرات أو الأشياء، لذا يطلق أحياناً عليها ذاكرة للمعاني.

٣- **الذاكرة الحركية:** Motor Memory وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها، وتنتمى التصورات العصبية - الحركية لشكل الحركة ، وسرعانها ، ومقارها ، سطحها ، ونابها ، وتيرتها ، وإيقاعها ، وغير ذلك. وهي ذات أهمية خاصة في التدريب على الألعاب الرياضية.

٤- **الذاكرة الانفعالية:** Emotional Memory وفيها يسترجع الفرد الماضي مصحوباً بانفعالات معينة إيجابية أو سلبية ، مثل شعور الفرد بالحواف إزاء مثيرات معينة تذكره بحيرة مؤلمة عاشها في موقف سابق.

٥- **الذاكرة الإرادية:** Voluntary Memory وتقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المنصممة في الذاكرة. أما الذاكرة اللاإرادية Involuntary Memory فلا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المنصممة في الذاكرة وجهة معينة ، حيث في هذا النوع يفتقر إلى الوعي نماذج لأحداث أو ظواهرات أو أشخاص بدون قصد.

٦- **الذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية:** وسعة الذاكرة الأولية محدودة ، حيث تتعدد بعدد الفقرات التي يمكن حملها فيها. وطرأ لمحدوديتها فإن الفقرات الجديدة تعمل على إراحة الفقرات القديمة ، أو يتم فقد بعض الكلمات المحملة في الذاكرة الأولية لونسائها، وتعد الذاكرة الثانوية مخزناً أكثر استدامة وفيها لا نحتاج الفقرة إلى التسميع أو التردد ولما إلى الاحتفاظ على العكس من الأولية. (فحى الزيات ، ١٩٩٥ : ٢٣٤).

والذاكرة الأولية مرتبطة بشكل وثيق بالذاكرة قصيرة المدى ، ولكنها ليست مماثلة لها، أما الذاكرة الثانوية الدائمة Permanent فهي مجارات Paths تتطوع على نميج المح. (محمد قاسم ، ٢٠٠٣ : ١٣)

٧- **الذاكرة الموقفة أو العارضة:** وهي التي تستقبل وتحتفظ بالمعلومات الموقفة أو العارضة مثل رؤية المحيط لأول مرة. وهذه المواقف تختزن دائماً في هذه الذاكرة على هيئة سينغ فوتوجرافية المرجع. والذاكرة الموقفة عرصة للتعبير والعقد وتسطها ينفق كثيراً إلى التركيب الشكلي الذي يتدرج وجوده كمكونات للمعلومات الأخرى التي نحتزن في ذاكرة المعاني. (فتحى للزيات، ١٩٩٥: ٢٣٤)

٨- **ذاكرة المعاني:** وهي تعتبر ذاكرة للكلمات والمفاهيم والقواعد والأفكار المجردة وما هو ضروري لاستخدام اللغة فهي الموسوعة العقلية التي تمثل التنظيم المعرفي للفرد وهي أقل قابلية للاستتارة، وتمثل أكثر استقراراً طوال الوقت. (فتحى للزيات، ١٩٩٥: ٢٣٨)

إن الأنواع المختلفة للذاكرة ترتبط بجوانب النشاط الإنساني المختلفة ولا نعمل منعزلة، وإنما في وحدة وثيقة. فذاكرة الأفكار والمفاهيم (الذاكرة العقلية المنطقية) قد تمثل ذاكرة إرادية في بعض الحالات ولا إرادية في حالات أخرى، وقد تكون قصيرة المدى أو طويلة المدى. ومن ناحية أخرى، ترتبط هذه الأنواع ببعضها، فالذاكرة الحركية والحسية والعقلية المنطقية لا تعمل عن بعضها لأنها ترتبط فيما بينها الجوانب المختلفة لمظاهر العالم الخارجي.

وهناك أنواع أخرى من الذاكرة للقوية الخاصة بذاكرة الرسام للأشكال والألوان، أو ذاكرة الملحن للألحان الموسيقية، وذاكرة بعض لاعبي الشطرنج المحترفين لأوضاع الأحجار على الرقعة، بدون النظر إليها بل بالاعتماد على الذاكرة فقط وعلى مجرد العلم بالحركات التي يقوم بها للطرف الأخر. ولا يتذكر لاعب الشطرنج الذي يلعب دون أن ينظر إلى الرقعة وضع الأحجار منعزلة بعضها عن بعض، بل يتذكر العلاقات الموجودة بين مختلف الأحجار، أي إنه ينظر إليها من حيث هي قوى هي إمكانها أن تتحرك في اتجاهات معينة، فهي ذاكرة تخطيطية



ديناميكية، لا مجرد استرجاع للأوضاع والأشكال ، وقد دلت التجارب على أن الإنسان ليست له ذاكرة عامة واحدة ، بل لي له ذاكرات متعددة ومستقلة وقد تكون أحياناً أو بعضها فريدة والأخرى صعبة عند الشخص نفسه .

### الذاكرة العاملة : Working Memory

يرى المؤلف أنها جزء من السخ يحدث فيه معالجة للمعلومات ونفسيرها وتخزينها ، وتعرف بالسمة العقلية أو الذاكرة العاملة ، وتعني القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد، وهي تختص بالتجهيز الشعوري للمعلومات التي نكسبها . وتأخذ العمليات التي تعالج المعلومات المحمولة إلى الذاكرة قصيرة المدى عدة صور ، فالأشخاص الذين يكون لديهم اهتمام بنظم مقطوعة بثرية ذات معنى ، يستخدمون بصورة متكررة للتسميع والتنظيم والتحليل والتكامل . هم يقوم بتسميع الفقرات الأخيرة التي نقرأها كما أننا ننظمها بإيجاد نوع من العلاقات بين الفقرات الجديدة التي نتعلمها وبعضها البعض قبل ربطها بما هو معروف بالفعل لنا

وقد توصل بيترسون ، سونج ، بريعمان ، بوس ، إلى أن انتقال التعلم يؤثر تأثيراً دالاً على التحصيل اللاحق ضمن جد نوعاً من التكامل Integration والتفاعل In-teraction بين الفقرات الجديدة التي نتعلمها وما نعرفه بالفعل لنشكل بنية للمعرفة أكثر تكاملاً وهذا التكامل في المعلومات في الذاكرة العاملة ضروري لعملية التحسين الدائم في الذاكرة طويلة المدى (Masson & Miller 1983) ، وهذه المعالجة التي تحدث في الذاكرة العاملة هي عملية تشفير أو ترميز للمعلومات التي تحتل في الذاكرة طويلة المدى .

والذاكرة العاملة يرى همتي الزيات (١٩٩٥ : ٢١٦) أنها تؤثر تأثيراً حيوياً على الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات، واشتقاق أو ابتكار معلومات جديدة . ويأخذها فيها مثل أهم مكونات عملية التفكير . فالمثيرات البيئية ليست دائماً على

نص الحالة التي نشأتها من العالم الخارجي، وإنما تحسب لأماط من المعالجة والتعديل، حيث تتحول من صيغتها العام إلى صيغة التجهيز والمعالجة، كما أنها لا تظل في الذاكرة طويلة المدى على الصورة التي تم تحريضها عليها، فالذاكرة الإنسانية تقوم بتمثيل مثيرات للعالم الخارجي رمزياً Symbolically ولا تحتفظ بصورة طبق الأصل لهذه المثيرات. وهذه الطبيعة الرمزية هي تمثل للمثيرات هامة لعمليات المعرفة، وعلى ذلك، فالذاكرة العاملة تختص بعمليات التحليل والمقارنة لما هو محزن في الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التعرف، Pattern Recognition. ويمكن تحديد العمليات المعرفية المتصلة بالذاكرة العاملة في الآتي:

#### ١- الإنتباه:

تشير الدراسات والبحوث المنطقية بعمليات الإنتباه إلى أن عملية اختيار أو انتقاء المثير لا تحدث إلا بعد إعطائه القسط والدلالات في الذاكرة العاملة.

#### ٢- الذاكرة قصيرة المدى:

وتعد من مكونات الذاكرة العاملة فالتصورات الجديدة للذاكرة تؤكد على عدم اعتبار الذاكرة قصيرة المدى محرراً منفصلاً، حيث إن التجهيز والمعالجة المبدئية أو الأولية للمعلومات الواردة، تمثل أهم الوظائف المحورية للذاكرة العاملة، كما تعمل الذاكرة العاملة كممرن فحير المدى للمعلومات الجديدة ومن ثم فهي تحل محل الذاكرة قصيرة المدى كما أنها تعمل للمعلومات التي تستعاد أو نسترجع أو التي يراد تخزينها أو تحويلها من الذاكرة بعيدة المدى إلى حيث يتم مرجعها أو إنماجها بالمعلومات الجديدة واشتقاق المعلومات المطلوبة للاستجابة أو توليدها وفقاً لمتطلبات الموقف (فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٢١٦)، ويضيف هائل المعدل (٢٠٠٣: ١٥٩) أن بعض الباحثين يرون أن الذاكرة العاملة هي تلك الذاكرة قصيرة المدى، ولكنها هي حالة نشطة، فالوصول للحل عند أداء مهمة رياضية يتطلب استخدام الذاكرة قصيرة المدى لتخزين بعض النتائج قبل النهائية، حيث تقوم الذاكرة العاملة بجمعها وإعطاء

النتائج قبل النهائي من خلال العلاقات الوظيفية للذاكرة والتي تتضمن التحزين والتجهيز معاً.

### المكونات الأساسية للذاكرة الإنسانية:

إن إطفاء أثر الذاكرة له ثلاث مظاهر تتمثل في استقبال المعلومات وصياغتها ثم تخزينها ثم الاستعادة منها أو ترطيبها وفيها يتم الاستفادة من بنّاج عمل الذاكرة وترطيبه في المواقف المختلفة وفقاً لطبيعة الموقف ومتطلباته ومحدداته المدركة، وتتكون الذاكرة من ثلاث عمليات أساسية تتمثل في الآتي:

#### ١- نظام تخزين المعلومات الحسية: Sensory Information Storage:

وتتكون عمر فترات الاتصال الحسي، والتي عادة لا تستغرق أكثر من أجزاء معدودة من الثانية، وتقتصر وظيفة هذا النظام على التصوير النقيض لكل ما يصل إليه من معلومات عن طريق الحواس، ويأبى بعد ذلك دور العمليات التالية من إدراك وتعرف وتفسير لهذه المعلومات. وهو يؤدي دوره كاملاً في فترة زمنية قصيرة يتلوها فترات رمزية أطول بالنسبة للعمليات التالية في نظم تكوين وتداول المعلومات.

ويتضمن هذا النظام عملية التحويل الشعري Encoding وهي أولى للعمليات التي يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر المعلومات. حيث يتم تحويل المعلومات حينما تعرض على الفرد إلى شعرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، وقد تكون الشعرة بصرية Visual Code أو سمعية Acoustic Code، أو حسية Haptic code، أو شعرة دلالة لللفظ Semantic Code.

وقد أطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة الاكتساب Acquisition Stage، حيث يجرى خلالها ترميز المعلومات الداخلة، أولاً على شكل آثار حسية (سمعية أو بصرية) ثم تعالج بدرجة أعلى من ذلك، حيث تتحول إلى آثار على مستوى الذاكرة قصيرة المدى، والمعلومات القديمة، عادة تتلاشى بسرعة ما لم يتم الإنتداه إليها بشكل آلي وسريع. وبمساعدة نقول، لا يمكننا أبداً استرجاع مواد لم ندخلها إليها منذ

اللعطة الأولى:-(محمد قاسم، ٢٠٠٣: ٥٠)

## ٢- نظام الذاكرة قصيرة المدى: Short Term Memory:

حيث تبقى المعلومات لمدة ثوانى ، أو ربما لعدة دقائق ، ويختلف هذا النظام عن النظام السابق فى أن المعلومات تكون قد استقرت بعد تصنيفها عقب عملية تناولها حسبها ، وقد يكون الفرد فى حاجة ماسة وسريعة إلى هذه المعلومات مما يستدعى استرجاعها بشكل فوري ، أو أنه يقوم بإعادة تناولها وتنظيمها للاحتفاظ بها فى الذاكرة مدة أطول ، وبذلك تدخل ضمن تناول النظام الثالث.

وفى هذه الذاكرة يتم استبقاء المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد شير المستمر لها والذى يتعرض له مرة واحدة . وقد يطلق على هذه الذاكرة مصطلحات أخرى مثل (الذاكرة الأثرية - الذاكرة العورية - الذاكرة اللحظية) ويميل البعض إلى تسميتها بالذاكرة للعملية operative memory لتأكيد طبيعتها الإجرائية الإجارية فى المواقف العملية ، وليس حسب طبيعتها الوقفية .

وفى هذا الصدد يشير أنور الشراوى (٢٠٠١: ١٦٩) إلى أن دراسات ميردوك (Murdock, 1961) أكدت على أن الاحتفاظ قصير الأجل لا يحتفظ فى مده سواء كانت المادة المنظمة ذات معنى ، أو غير ذات معنى ، كما يوجد اختلاف واضح بين عملية الاحتفاظ قصير الأجل ، وعملية الاحتفاظ طويل الأجل الأكثر بسوجا فى مواقف السلوك الانساقى . وأكدت الدراسات التى ذات ذلك على أهمية التمييز بينهما من حيث الإمكانية ومن حيث القدرة للرمزية التى تستغرقها المعلومات فى هذه الذاكرة .

وقد أوضحت تجارب سبرلنج Sperling وجود حافطة للذاكرة يمكنها أن تمتنع بالناصر لوقت قصير، وهذه الحافطة تفيد الذاكرة قصيرة المدى كثيرا حين يصل عدد من الإشارات الهامة فى نص الوقت، فهى تمتنع بالناصر التى لم تمتع بالإنباه بعد، ويمكن أن نعتبرها من النوع الذى يحتفظ بتسجيل للبيانات الحسية إلحام

والتي لا زالت تنتظر التعرف وقد أوحى أحدى التجارب بأن البيانات العام يتم احتجازها لفترة قصيرة، وربما في مكان آخر غير ذلك المخصص للموارد التي تم التعرف عليها. (فرايد أبو حطب ، ١٩٧٣ : ١١٩-١٢١)

وتنقسم الذاكرة في هذه المرحلة ، عملية التخزين Storage والتي تشير لاحتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحول إليها من المرحلة السابقة ، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها . ويستند على عملية تخزين المعلومات ، ما يمارسه الفرد من نموع أو استدعاء خلال عملية الاسترجاع ، كما أن المعلومات تستقبل في الذاكرة قصيرة المدى تحمل لفترة زمنية محددة بحد أقصى ٣٠ ثانية ويمكن أن تظل محمولة لفترة أطول إذا كان سيتم تسميعها أو ترديدتها أو معالجتها بأية صورة من الصور ، كما أن هناك سعة محددة لكمية المعلومات التي يمكن حملها في الذاكرة قصيرة المدى وتشير الدراسات إلى أن الفرد يمكن أن يستقبل ويحتفظ في المتوسط بسبع فقرات من المعلومات ± ٧ وتزداد فعالية الذاكرة وسعتها باستخدام الإستراتيجيات الملائمة من ناحية وباريداد عامل المعنى من ناحية أخرى .

ويذكر محمد قاسم (٢٠٠٣ : ٤٩) أن اليراييث قد أطلقت على هذه المرحلة أيضاً اسم مرحلة الاحتفاظ Retebtion Stage ، وهي الفترة الزمنية التي تنقضي بين الحدث أو الواقعة وإعادة إجراء حاصة من المعلومات المتعلقة بهذا الحدث ، إنها تعتبر الفترة الزمنية حاسمة Crucial Period ، لأنه حالما يجرى ترميز المثير والحدث يبدأ عدد من العوامل بالتأثير فيه .

### ٣- نظام للذاكرة طويلة المدى : Long Term Memory:

إن أولى الخطوات التي يقوم بها الشخص لاسترجاع ما تعلمه ، هي البحث عن المعلومات ذات الصلة في مخزن الذاكرة طويلة المدى ، وهذا المظهر من الذاكرة ، طاقته ليست محدودة . وأهم وظائفه تنظيم المعلومات خلال عملية تخزينها في الذاكرة ، والقيام بعملية البحث عن المعلومات المطلوب استرجاعها بعد ذلك حسب ما

يقتضيه الموقف الذي يكون فيه الفرد. وتتصف بالاستحسان والاستيقاظ طويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة. لذلك فهي تبقى لأطول فترة ممكنة، وتقبل أكثر إلى مقاومة الانطفاء.

ويشير هشمي الزيات (١٩٩٥: ٣١٩) إلى أن بعض المعلومات التي لا يتم تجهيزها أو معالجتها في الذاكرة قصيرة المدى تعقد OSL والبصم الآخر يتم تجهيزه ومعالجته أو ينطه إلى الذاكرة طويلة المدى التي تعتبر محزباً دائماً للمعلومات. ويرى البعض أن جزءاً من هذه المعلومات يعقد في الذاكرة طويلة المدى ويتم إحلال معلومات أخرى محله، والبعض الآخر يعتقد بطريق التنظيم وإعادة التنظيم ومن ثم تتحول صورته، أو بنيته، أو تركيبه، أو يتم إنمائه، أو إنابته، أو معالجه، أو حذعه، أو تعديله ... إلخ.

والذاكرة بعيدة المدى تعد بمثابة محزن أو مستودع دائم لتكافة المعلومات التي يجمعها عن العالم من حولنا ومن خلالها يمكن استرجاع أية أحداث أو وقائع أو معلومات تتعلق بالماضي ولذلك فهي تؤثر على إدراكنا للحاضر وتصورنا للمستقبل.

ويرى المؤلف أن مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد تعد أهم مشكلة يتناولها هذا النظام، فعادة ما يمارس الفرد استرجاع الأحداث التي مرت به خلال اليوم وبشكل تلقائي، إلا أنه ليس من السهولة أن يقوم الفرد بذلك بالنسبة للحبرات والأحداث التي يمر عليها عدة أسابيع مثلاً. والمشكلة تكمن هنا في التمييز بين المعلومات التي تتكون من الأحداث القريبة، وتلك التي حدثت منذ فترة، وهنا لابد من جهد عقلي يقوم به الفرد لكي يتمكن من استرجاع المعلومات التي مر على تحزيلها فترة طويلة. وهكذا لا تعتبر عملية تحزين المعلومات هي ذاتها هي المشكلة في موضوع الذاكرة، ولكن تعتبر عملية الاسترجاع هي المحور الأساسي للذاكرة.

## صعوبات الذاكرة

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم.

كما أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلقة من جانب آخر. هذا كان لدى المتعلم صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية، والبصرية واللمسية - الحركية، فإن أداءه لأي مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور.

## تشخيص صعوبات الذاكرة

تعد عملية التذكر إحدى العمليات العقلية المعقدة التي تشترط فيها عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها ويعاني المتعلم من صعوبة في ذلك، بالإضافة إلى العوامل التعليمية التي تؤثر في التعلم والاكتمال والحفظ والتذكر، فضلاً عن العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية. ولتشخيص صعوبات الإنباه يجب اتباع الخطوات التالية:

- ١- تحديد المادة أو المواد الدراسية التي يعاني المتعلم مشكلة في تذكرها.
- ٢- تحديد للعوامل التنظيمية المؤثرة في صعوبة التذكر
- ٣- تحديد العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية المتصلة بصعوبة التذكر.

## علاج صعوبات الذاكرة

توجد العديد من الاقتراحات العلاجية التي يمكن للمعلم استخدامها لمساعدة المتعلم على تذكر ما سبق أن تعلمه والخبرات التي مرّت به، وهذه الاقتراحات هي:

- ١- اختيار المحتوى وكتابة الاهداف للذاكرة.

- ٢- تحديد ما يتوقع أن يتم تذكره.
- ٣- تنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها.
- ٤- عرض المعلومات التي سيتم تذكرها بطريقة العرض المناسبة.
- ٥- اختيار إستراتيجيات التدريب وإعادة المناسبة.
- ٦- المراقبة الذاتية.



الفصل التاسع  
صعوبات التفكير



## الفصل التاسع

### مفاهيم التفكير

#### مقدمة:

يشمل التفكير حيدراً رئيسياً من مجمل القدرات العقلية، كما أنه يحتل مكاناً محورياً بين العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أفراداً بالتفكير والرئيس يطالب المرؤسين بالتفكير والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير والمعلم يطالب الدارسين بالتفكير ليس هي التعلم فحسب بل في الحياة مجتمعة.

ويعد موضوع التفكير من الأهمية بمكان في لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أبناءه بالتفكير، والرئيس يطالب المرؤسين بالتفكير، والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب الدارسين بالتفكير، والتفكير يمثل أداة العقل، وأسلوبه الذي يمكننا من أحداث أي تغيير فعال في حياتنا، والوصول إلى حلول لمشكلاتنا، وإدارة الطريق في رسم مستقبلنا وحلواننا في الحياة، وبدون التفكير نصبح كالجنادات؛ نستقبل ولا نرسل، نتأثر ولا نؤثر.

والتفكير عند الإنسان الذي كرمه الله، نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز، التي تعكس العمليات العقلية الداخلية، إما بالتعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزي، ومادة التفكير الأساسية هي المعاني والمفاهيم والمدرجات. والتفكير أنواع، فهناك ما يسمى بالتفكير الحسي أو المياني، وهو الذي يستخدم الوقائع والتجارب الحسية المباشرة كمادة له، وللتفكير المجرد هو الذي يسمى بالتفكير الشكلي حيث محتوى المادة هو الرموز أو الصور أو المعاني المجردة. وهناك التفكير إلغرافي في مقابل التفكير العلمي، وفي الأول يوجه تفكير المرء إلى مجموعة من المعتقدات والتصورات القبلية، وغير القابلة للتصديق العطي أو التجربة، أما التفكير العلمي، فالمرء يركز في نطاق مقولات ومسلمات عقلية وواقعية. وهناك التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي، فالأول هو النمط التقليدي ويستخرج النتائج من المقدمات،

من ثم يخرج إلى نتيجة واحدة صحيحة، أما في التفكير التباعدي، فالفرد يفكر بطريقة غير تقليدية، ويسمح لنفسه بتكبير قدر من الخيال، ومن ثم لا يتقيد بقوانين الواقع، وبالتالي يخلص إلى أكثر من نتيجة ذات قيم. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ج: ٣٥٤ - ٣٥٥)

وتوجد ثلاث أفكار رئيسية منطقية بالتفكير هي:

• أنه عملية إدراكية لأنه يتم داخل عقل الإنسان.

• التفكير عملية تتلوى على حسن استخدام المعرفة في النظام الإدراكي. ويمكن استنباطه من سلوكه فقط.

• التفكير عمل موجه نحو هدف ما ويتمحصر عن سلوك من شأنه أن يحل المشكلة وأن يساعد على حلها، ومن ثم فالتفكير يبدأ بمشكلة وينتهي بحلها.

وهي هذا الإطار يشير فتحى الزيات (١٩٩٥: ٢١١) إلى أنه بالرغم من أن التفكير يمثل أولوية في الاهتمام لدى علماء النفس المعرفي، فإنه لا يوجد تعريف محدد لماهية التفكير، والقول أن التفكير هو نوع من العمليات المعرفية أو أن العمليات المعرفية هي سرب من التفكير، قول لا يحددنا كدجرا عن تصور ماهية التفكير، فالتفكير يتناول مدى وإسعا من الوقائع والعمليات والأمنية المعرفية في إطار دينامي، وهذا التفاعل الدينامي يعد من قديم الوقائع المعرفية التي تؤثر على البناء المعرفي ذاته لدى الفرد، والذي يؤثر بدوره على محددات تفكير الفرد وأطره العام.

ومن هنا يرى مؤلف الكتاب أن تطويع التفكير يعد أحد متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث إن الكفاء حسب بياجيه يمكن أن يتطور ويعلم من خلال البيئته والتدريب، حيث إن هنريولا أنشأت وزارة الدولة لشئون تنمية التفكير الإنساني، ووصحت إسرائيل خططا لتنمية تفكير الجنود وطلاب المدارس، كما طبق ديبريو العديد من برامج تطويع التفكير، ولم يقتصر العناية بالتفكير على هنريولا وبريطانيا والكيان الصهيوني وإنما شملت عددا كبيرا من الدول المتقدمة، حتى برز التفكير في مقبلة

للموضوعات التدريبية؛ وبات يقال أن التفكير هو موضوع الساعة؛ وتبقى وظيفة المديرية في تهيئة الظروف المواتية لتعليم التفكير ونمو مهاراته التي تؤثر تأثيراً هاماً في بناء شخصية الفرد، وتحدد عليها من خلال قدرته على التجريد والتعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار، والتفكير الناقد وحل المشكلات.

ولأهمية التفكير في حياة الإنسان ربط الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت بين عملية التفكير والوجود الإنساني في مقولته المشهورة أنا أفكر إذن أنا موجود. فالتفكير من وجهة نظره دليل على وجود الإنسان.

### تعريف التفكير:

يشير عدد الوهاب كامل (١٩٨٣) إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحليل، وكذلك العمليات العقلية كالذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال. ومن ثم يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية.

وينكر روبرت سولسو (٢٠٠٠: ٦٥٦) أن التفكير بشكل العملية التي عن طريقها يتشكل التحليل العقلي الجديد، من خلال تمويل المعلومات عن طريق التعامل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم Judging والتجريد Abstracting والاستدلال Reasoning والتحليل Imagining وحل المشكلات Problem solving.

وهذا مجموعة من الأبحاث خاصة بالتفكير وهي:

- أن التفكير عملية معرفية، أو هل عقلي نكتسب من خلاله المعرفة .
- أن الاشتقاق العقلي للعناصر العقلية (الأفكار) من الإدراكات والمعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المزج بينهما.
- للتفكير معنى المعالجة العقلية للوارد الحسي، بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها.

ويعرف سبيل عبد الهادي وآخرين (٢٠٠٣: ٩٧) التفكير بأنه عملية كلية يتم عن طريقها معالجة المدخلات التي تأتي من البيئة عن طريق الحواس الخمسة، ويمكن استخدامها لتكوين بعض الأفكار أو المواقف أو الاستدلال أو الحكم عليها. وينتضمن ذلك الإدراك والحيرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان وللحسن، كما يتم عن طريقها اكتساب الخبرة، وتعديل بعض المواقف الطارئة.

وأخيراً يرى المؤلف أن للتفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها المخ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.

**أنواع التفكير:**

يتطلب التفكير مزاورة للمدركات الحسية والصور والمفاهيم والإشارات والصيغ وتمثل هذه الأنواع هي:

- ١- **الإدراك الحسي:** إن المدركات الحسية هي العناصر الهامة في التفكير، والتي توفر له مادة صلبة، كما تأثيره وتستحضره.
- ٢- **الصور:** والصوره أيضاً نوع من الرموز يتنصص الاسترجاع الطفيف للمدركات الحسية، والخبرات السابقة لشخص ما تدور في رأسه على هيئة صور، ويمكن للصور أن تستدعي عن طريق جهد واعي لكنها أيضاً توهم في الدهن بشكل لا إرادي. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الصور ليست ضرورية للتفكير كما كان ينظر إليها من قبل وتستخدم الصور في التفكير الذي يقوم به الفرد، بينما يستعمل بعض الأفراد الرموز الأخرى في تفكيرهم بدلاً من الصور.

- ٣- **المفاهيم:** هي الصيغ المجردة للتجارب السابقة، والمفهوم هو فكرة مجردة تبني على الإدراك الحسي، ويصنف المفهوم والذي يتكون بمساعدة التجريد بأنه عقلي، كما توسع المفاهيم من حدود التفكير لجعله يتنصص كلا من الماصي والحاصر والمستقبل، ولا يمكن للتفكير أن يتم دون المرور بالمفاهيم ويتم على أساسها تصنيف الأشياء.

## مسلمات التفكير:

توجد ثلاث مسلمات خاصة بتعليم التفكير وهي كما يلي:

- ١- يمكن تعلم التفكير.
  - ٢- لا يمكن تدريس العمليات العقلية مباشرة، على أنها معطاة من المعلم، ولكن يتم اكتسابها في الفصل الدراسي، من خلال المواد الدراسية، عندما يؤدي المعلم عملية معرفية معينة مثل: للتنبؤ، وعمل الاستدلالات، وتفسير الطواهر.
  - ٣- تنبثق عمليات التفكير من خلال تدافع منطقي، ولكي يجيد الفرد عمليات تفكير معينة؛ فإنه يجب للتمكن من المهارات الأساسية أولاً.
- ويعد إطلاع مؤلف للكتاب على الدراسات والبحوث المتعلقة بتعليم نفس النمو وعلم النفس المعرفي توصل للمسلمتين التاليتين وإلحاضتين بتعليم التفكير:
- ١- الإمكانيات البشرية قابلة للنمو والتعديل الذاتي، تحت الظروف المواتية.
  - ٢- العمليات المعرفية قابلة للملاحظة والقياس، وعليه فهي قابلة للتدريب والنمو.
- ويرى المؤلف أنه يمكن تمسين مستوى المهارات المعرفية، وذلك من خلال التدريب الذي يمكن المعلم من استخدام مهارات وعمليات التفكير والتعليم المتنوعة، ويمكن للمطالب أن يتحسن مستواه في كل أنواع التفكير والتعليم.
- مما سبق يمكن القول بأن تعليم للعمليات العقلية المعرفية والتي منها مهارات التفكير هي عملية ممكنة من خلال تدريب المتعلمين عليها ضمن محتوى أو مقرر دراسي معين، ومن ثم يمكن للفرد أن ينمي قدراته العقلية، ويحمل على تطويرها باستمرار، من خلال الدراء المعرفي الذي يحيط به وكذلك خبراته التي يمر بها في حياته.

## أبعاد التفكير،

بالرغم من أن نظم التفكير قد حظى باهتمام الكثيرين من العلماء في مجال التربية وعلم النفس - فإنه ما زال هناك شعورًا في جوانب عديدة من التفكير، وخاصة أبعاده، ومستوياته، وطبيعة كل من مهاراته وعملياته، إلا أن هناك الكثير من الدراسات والبحوث التي سعت لبناء نماذج توضح طبيعة المهارات والعمليات «المعتلة»، وكيفية معالجة الفرد لمعلوماته، وكيف يمكننا إكساب المتعلمين لمهارات التفكير وهناك خمسة أبعاد للتفكير تتمثل في:

## أ- البعد معرفي: (ما وراء المعرفة) Metacognition

وهي نظى بمسألة أن يكون الفرد واعيًا بتفكيره ، وهي تتضمن مكونين:

١- الوعي بالثبات والتحكم فيها: أي التزام الفرد وانبعاثه نحو العمل الذي يقوم به، لمعرفة قدرته على أدائه، والجهد المبذول فيه، ومعرفة الذات والتحكم فيها.

٢- المعرفة بالعمليات العقلية والتحكم فيها: وتتضمن تحصيل الإستراتيجيات اللازمة للتفكير، وتقييم مدى التقدم في عمليات محددة والتي بدورها تحقق أهداف محددة.

ويعرف المؤلف المتنامية بأنها وعي الأفراد بعمليات تفكيرهم أثناء التفكير، فبعض الأفراد لا يستطيعون وصف الخطوات ، ولا التسلسل الذي يستخدمونه قبل وأثناء وبعد حل المشكلة، حيث إنهم لا يستطيعون ترجمة الصور البصرية الموجودة في أذهانهم إلى كلمات.

## ب- التفكير الناقد والإبداعي: Creative and Critical Thinking

يركز التفكير الناقد على التقييم، بينما للتفكير الإبداعي على الخلق، إلا أن الاثنين يكملان بعضهما البعض، ويمثلان مما لأي تفكير جيد ينصم تقديرًا للقيمة،



وإنتاجاً للجديد. وتوجد قائمة شاملة لمهارات التفكير النقدي وتشمل: التركيز على السؤال، وتحليل الحجج والبراهين، والحكم على مصداقية المصدر، وكذلك تتضمن عمليات التفكير الإبداعي، مهارات معرفية، مثل توليد البدائل والتفكير من وجهات نظر متعددة.

### ج - عمليات التفكير: Thinking Operations

يستخدم مصطلح العملية لى يشير إلى التكوين العقلى الذى يتم من خلاله معالجة المعلومات، ابتداءً من العمليات العقلية البسيطة وحتى العمليات العقلية المعقدة، كما أوضح مورشين أن العمليات العليا للتفكير تركز على سلطة من المهارات الأساسية، والتي أطلق عليها مصطلح الوظائف المعرفية Cognitive Functions ودرى أنها تمثل متطلبات سابقة للعمليات المعرفية.

وتعد الإجزاءات العقلية السمة بالعمليات، أحد أهم أبعاد التفكير؛ عمليات ثرية متعددة الجوانب، مركبة تتضمن للعديد من مهارات التفكير، حيث إن مهارات التفكير تعد إجراءات معرفية بسيطة، مثل الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، هي حين أن عمليات التفكير ذات مدى أوسع تأخذ وقتاً أطول لتكتمل، وقد تم تحديد ثمانى عمليات للتفكير في إطار أبعاد التفكير وهى: (تكوين المفهوم - تكوين المبدأ - الفهم - حل المشكلات - اتخاذ القرارات البحث - الصياغة - إعطاء النطق).

ويذكر فحمى الريات (١٩٩٥: ١٩٣) أن بياجيه قد أشار إلى أن مفهوم للعمليات يقصد به أى عمل نصورى ذهنى، على اعتبار أنها أعمال نداخلت، وتكاملت مع غيرها من الأفعال؛ لتكون نظاماً عامة قابلة للتعميم، والملاحظة، والقياس، ويرى بياجيه أن العمليات هي ذلك المستوى الذى يحقق فيه الطفل - هي تراكيبه المعرفية - نوعاً من الاتساق، والتنظيم، والاتساق، والتكامل.

### د - مهارات التفكير الأساسية: Basic Thinking Skills

مهارات التفكير الأساسية هي عمليات على المستوى المصغر البسيط، بالمقارنة

بعمليات التفكير المركبة ، وتعمل على خدمتها، بمعنى أنه أثناء انصاف الفرد في أى عملية من عمليات التفكير فإنه يستخدم للعديد من مهارات التفكير الأساسية.

#### هـ - المعرفة بمجال محتوى معين:

إن الأبعاد المتابعة: لدينا معرفة، والتفكير الناقد والإبداعى، وعمليات التفكير، ومهارات التفكير الأساسية؛ نستخدم أثناء تحصيل المعرفة بمحتوى معين، ويعنى ذلك أن تدريس التفكير لا يمكن أن يتم بمعزل عن محتوى التعلم، بل يجب أن يكون جزءا متكاملًا من التدريس فى الفصل. وينبغى أثناء تعلم المتعلمين محتوى معين، أن ننضم معرفتهم لدينا معرفية، وأن يستخدموا مهارات التفكير الناقد والإبداعى؛ لكى يعمقوا ويثروا فهمهم للمحتوى، وأحيرا ينبغى أن نستخدم عمليات التفكير كمعظم أساسى للمهام فى الفصل، كما نستخدم مهارات التفكير الأساسية كأدوات فى إنجاز هذه المهام.

مما سبق يمكننا أن ننتج أن التفكير عدة عناصر، نتنظم وتتكامل مع بعضها البعض؛ لنعبر عن نمط محدد من أنماط التفكير وتتل هذه العناصر أبعادا للتفكير، تتدرج من البسيط المعقد، حيث تتنظم هذه الأبعاد فى شكل مستويات هرمية كالتالى:

● **المستوى الأول:** هو مهارات التفكير الأساسية، حيث يقوم المتعلم بعمليات عقلية بسيطة وأساسية، أثناء إنجاز مهمة محددة.

● **المستوى الثانى:** عمليات التفكير المركبة، وهى مستوى أعقد، حيث تتضمن كل عملية فى طوائها عدد من مهارات التفكير الأساسية، التى لابد من قيام المتعلم بها أثناء ممارسته لعمليات التفكير المركبة.

● **المستوى الثالث:** التفكير الناقد والإبداعى، وهو مستوى أعلى من عمليات التفكير؛ حيث يتطلب كل من التفكير الناقد والإبداعى استخدام لمهارات التفكير الأساسية والعمليات المركبة، من أجل تقييم موضوع أو الوصول إلى حلول مبتكرة.

## أساليب (أنماط) التفكير:

تعد أساليب التفكير أسس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة مع مواقف الحياة اليومية، إلا أن هذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو طريقة تمييز كيفي يعتمد على مدى تقصيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كي يسلكه في تعاملاته، ويتميز بدرجة عالية من الثبات، ولعل هذا يتضح عندما يتعرض الفرد إلى المشكلات، أو عندما يكون بصدد اتخاذ قرار بشأن موضوع ما، فإنه يستخدم أسلوب تفكير معين أو مجموعة خاصة من إستراتيجيات التفكير.

وفي الحقيقة إن هناك للعديد من وجهات للنظر بشأن تحديد أساليب (أنماط) التفكير، فمثلاً نجد أن سيد حيدر الله (١٩٨١: ١٠٤ - ١٠٩) ينكر أن أنماط التفكير هي:

- ١- التفكير للعياني الملموس.
- ٢- للتفكير المجرد.
- ٣- التفكير الموضوعي العلمي.
- ٤- التفكير الذاتي لإحرائي.
- ٥- التفكير الدافئ.
- ٦- التفكير الابتكاري.
- ٧- التفكير القائم على التعميم من خلال تكوين مفاهيم مختلفة.
- ٨- التفكير القائم على التميز.

بينما يشير هاريسون وبرايمسون (84 - 76 Harrison & Bramson, 1983) إلى أن أساليب التفكير هي مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التي اصناد للفرد أن يتعامل بها مع المحظورات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته المحيطه به، وذلك

عندما يتعرض للمشكلات، وقد حندا حصة أساليب للتفكير هي:

- ١- **التفكير التركيبي:** وهو أحد أساليب التفكير الذي يتميز صاحبه بالقدرة على الدوصل إلى إنتاج شيء ما جديد وأصولومختلف تماماً عما يفقه الآخرون من بين عدة أشياء تبدو في حد ذاتها مختلفة تماماً عن بعضها البعض.
- ٢- **التفكير العالي:** يتميز صاحب هذا الأسلوب بآراء بعيدة النظر نحو المشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية والتنظيمية للمختلفة.
- ٣- **التفكير السلي:** وهو أحد أنماط التفكير الذي يعتمد أصحابه على خبراتهم الشخصية العالية في التحقق مما هو صحيح أو خاطيء.
- ٤- **التفكير التحليلي:** يميل صاحب هذا النمط إلى العقلانية والمنطقية إلحاصه ، والاعتماد على التخطيط والدقة والحساسية لفهم كل حقائق الموقف المشكل كاملة ، وكذا يتميز بالتعامل مع العالم بسهولة.
- ٥- **التفكير الواقعي:** وهو أحد أساليب التفكير الذي يتميز صاحبه بالتركيز على الاستنتاجات وليس على الحقائق، وكذا يعتمد صاحب هذا النمط على الملاحظة والتجريب.

في حين يرى طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ١٩٨ - ٢٠٢) أن أساليب التفكير هي:

- ١- التفكير التصوري.
- ٢- التفكير التأمل.
- ٣- التفكير الابتكاري.

بينما يرى عبدالحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ٣٨٦ - ٣٩٠) أن أنماط التفكير تنقسم إلى:

- ١- التفكير التجريدي / التفكير اللفظي.

- ٢- التفكير الاستدلالي / التفكير العددي.
  - ٣- التفكير الوافقي / التفكير التحليلي.
  - ٤- التفكير المبسط أحادي البعد / التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المركبة.
  - ٥- التفكير السوي (السلبي) / التفكير المزعج (المضطرب).
  - ٦- التفكير التفريري الوافقي / التفكير الانعزاسي الابداعي.
- أما عنحي جزوان (١٩٩٩، ٣٤) فيعرض قائمة بأساليب التفكير على النحو التالي:

- ١- التفكير للفعال / التفكير غير الفعال.
  - ٢- التفكير للتقاضي / التفكير للتباعدي.
  - ٣- التفكير شافئ / التفكير الابداعي.
  - ٤- التفكير المنتج / التفكير المنطقي.
  - ٥- التفكير الاستقرائي / التفكير الاستنباطي.
  - ٦- التفكير للجانبى / التفكير الرأسى (المركز).
  - ٧- التفكير الكلى (الجهتلى) / التفكير التحليلي.
  - ٨- التفكير التأملى / التفكير المتسرع.
  - ٩- التفكير المجرد / التفكير المصوب.
  - ١٠- التفكير العملى (الوظيفى) / التفكير العلمى.
  - ١١- التفكير الرياضياتى / التفكير النملى.
  - ١٢- التفكير المعرفى / التفكير فوق المعرفى.
- وقد أشار ستيرنبرج (٢٠٠٤: ٧٦ - ١٠١) إلى أن أسلوب التفكير هو الطريقة

التي يوجه بها الفرد دكاهه، أى الطريقة المفصلة للذى يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو دكاهه، وقد حدد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير هي:

- ١- الأسلوب للتشويش.
- ٨- الأسلوب الكلى.
- ٢- الأسلوب للتنفيذ.
- ٩- الأسلوب الصلى.
- ٣- الأسلوب للحكمى.
- ١٠- الأسلوب الداخلى.
- ٤- الأسلوب الملكى.
- ١١- الأسلوب الخارجى.
- ٥- الأسلوب الهرمى.
- ١٢- الأسلوب المحافظ.
- ٦- الأسلوب الأظى.
- ١٣- الأسلوب التفتنى.
- ٧- الأسلوب القوموى.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الفرد يستخدم أسلوب تفكير معين لحل مشكلة معينة؛ حيث يمثل أسلوب التفكير هذا أحد الأنماط السلوكية المختلفة التى يسلكها الفرد فى تعامله مع مثيرات بيئة الخارجية، ويرتبط أسلوب الفرد فى التفكير بدوافعه الداجنية، وعوامل البيئة الخارجية، وذلك حتى يتخطى على ما يواجهه من مشكلات حياتية. ومن هذا يمكن القول بأن أسلوب للفرد فى التفكير يكسبه خلال مراحل نموه المختلفة وما يحدث له من مؤثرات فى البيئة التى يعيش فيها، كما أن خصائص شخصية الفرد تؤثر فى تفكيره.

### صعوبات التفكير:

هناك العديد من السلوكيات المتنوعة التى يمكن أن تصدر عن الفرد والتى ينصح منها أنه يمانى من صعوبة فى التفكير، وهذه السلوكيات يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالى:

- ١- يجد صعوبة فى التواصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.

- ٢- لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه.
- ٣- غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للمشكلة المعروضة عليه.
- ٤- عادة ما يكون لديه أسلوباً واحداً لأداء الأشياء.
- ٥- يجد صعوبة في القيام بتنويع الأداء.
- ٦- عدم قدرته على التفكير في طريقة معينة تساعد على مواجهة المائق الذي يحول دون وصوله لهدف معين في مشكلة ما أو موضوع محدد.
- ٧- لا يتمكن من وضع وتصوير خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.
- ٨- عدم قدرته على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.





الفصل العاشر  
صعوبات حل المشكلات



## الفصل العاشر

### صعوبات حل المشكلات

#### مقدمة:

يعد الهدف الأساسي من أي علم مساعدة الإنسان في التغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه أثناء خوضه هذه الحياة، ومن ثم كانت وظيفة العلوم المختلفة هي مساعدته على اكتشاف هذه المشكلات، وتوفير سبل التغلب عليها بكافة أنواعها. وبما أن طبيعة هذه العلوم المختلفة تتلوع فيما بينها وفق فئتها المتنوعة؛ فقد أدى ذلك أيضاً إلى تنوع وظيفة كل منها.

ويرى سليمان عبدالواحد (٢٠١٠ ر: ٢٩٥) أن حل المشكلات يُعد مطلباً أساسياً في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجهها في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات. ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية. ويتعلم المتعلمين حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف في حياتهم. فلو كانت الحياة التي سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة، وكان لكل منهم دور أو أدواراً محددة يؤديها، لما كان حل المشكلات قضية ملحة. فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له، ولكن الحياة متغيرة، ومتقدة.

والمتأمل في الواقع الذي نعيشه يومياً، يجد أنه يتطلب أنواعاً مختلفة من حل المشكلات، حيث إن هذه الأنواع المختلفة لحل المشكلات التي يحتاجها الفرد يومياً في حياته وعمله وفي غيرها من المجالات، فتتوزع هذه المجالات سواء في مجال الطب أو التعليم أو الإدارة أو غير ذلك من مجالات الحياة. كما أن الفرد يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين عبر مناح في الوقت الزاهر، وهو ما يمثل موقف ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما رادت الدجوة بين الوصف الزاهر للفرد وبين الوصف الذي يريد أن يصبح عليه.

### مفهوم حل المشكلات

بعد حل للمشكلات أحد العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم، أو مهارات يجب تلمينها. كما تعددت أيضاً تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات.

فيعرف مالين (Malin, 1979: 379) حل المشكلة على أنها عملية البحث خلال شبكة لخطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلي والهدف الذي لا يكون من السهل الوصول إليه.

ويعرف شكرى سيد أحمد (١٩٨٥ : ٦٠) حل المشكلة على أنها سلوك يستخدم فيه المتعلم كل ما لديه من معارف مكتسبة سابقة لتحقيق ما يتطلبه الموقف غير المألوف، وعلى المتعلم أن يطبق ذلك في مواقف مختلفة وجديدة.

كما تعرف حل المشكلة على أنها سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطاً طوال يومه وذلك عندما يكون أمامه هدف يسعى لتحقيقه ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه.

وينظر إليها فتحى جروان (١٩٩٩ : ٩٥) على أنها مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية؛ وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية.

ويراها روبرت سولسو (٢٠٠٠: ٢١٢) بأنها التفكير الموجه نحو حل موقف معينة مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذا الموقف.

أما هريديريك بل (٢٠٠١، ٨٤) فيصف حل المشكلات بأنها مثل نوعاً من التعلم دى مرتبة عليا أكثر تعقيداً من نظم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث أن كل منها - المعارف والقواعد والمبادئ - تعد متطلبات فنية لحل المشكلات؛ وذلك لأن

المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتفى ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.

ويعتبر إسماعيل الأمين (٢٠٠١، ٢٤٣) أن عملية حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية؛ لكونها نشاطاً عقلياً عالياً يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التحليل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتكريب، وسرعة البديهة والاستبصار والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، وذلك ما جعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب.

ويعرف مؤلف الكتاب حل المشكلة بأنه نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يودعها المتعلم والذي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه ، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف. كما يعرفها أيضاً بأنها العملية التي يستخدمها الناس في مختلف مراحلهم، لاكتشاف العلاقات الجديدة التي يلاحظونها بين الأشياء التي يشاهدونها ويشعرون بها. وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكنة قيامها، في نظام بسيط أو معقد من الفكر والعلم، وحول الوسيلة التي تتحقق من مقدار قبول هذه الفرضية.

ويرى المؤلف أن حل المشكلات يتطلب بالضرورة وجود مشكلة فعلية؛ ولكي يتحقق ذلك فلا بد من توافر عدة حاصلات لوجود المشكلة، ويمكن تحديد هذه الخصائص فيما يلي:

- ١ . يجب أن يكون الفرد على وعى بموقف معين لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
- ٢ . يجب أن يحترف الفرد بأن الموقف يتطلب عملاً.
- ٣ . يشعر الفرد بأنه يحتاج أو يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف.
- ٤ . ينبغي ألا يكون حل الموقف ولصعاً أو ممكناً بطريق مباشر بالنسبة للفرد.

## مراحل حل المشكلة:

إن حل المشكلة هو النتيجة المرجوة من سعي الإنسان في مواجهته للمشكلات والمصعوبات إلا أن هذا الحل لا يأتي فجأة وإنما يكون على مراحل.

ونجد أن إتباع الفرد لخطوات معينة في حل المشكلات لا يساعده فقط في الوصول للحل ، وإنما يمكنه من استخدام هذه الخطوات بشكل مناسب ، وبذلك يعمى لديه تحمل المسؤولية والثقة الكافية في الإمكانيات والقدرات فضلاً عن الخبرة الواسعة التي سيحصل عليها.

وهناك خمس مراحل لحل المشكلات يريد تطبيقها من القدرة على تطوير حل فعال للمشكلات. وهذه المراحل الخمس هي:

- ١- **التوجه للمشكلة:** تؤثر الطريقة التي يتدرب بها الفرد من الموقف المشكل على العملية الكلية للتألية لحل المشكلة. وبشكل مثالي ينبغي على القائم بحل المشكلة حتى يمكنه مواجهة معظم المشكلات بفعالية أن يعترف ويفر بالمشكلة بمجرد وجودها وأن يكون لديه ثقة في قدرته على التعامل مع المشكلات. وسوف ييسر موقف توفيق وفكر من عملية حل المشكلة.
- ٢- **تعريف وصياغة المشكلة:** عادة ما تكون المشكلات عامصة ، غير واضحة وغير محددة ، ومن ثم تتطلب إستراتيجيات لتحليل المشكلة وتحديد الهدف، والبحث عن معلومات والتعمير بين الإستجابات المرتبطة وغير المرتبطة حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العوايات التي تنسج بها هذه المرحلة.

- ٣- **توليد البدائل:** وفي هذه المرحلة يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان.

- ٤- **إتخاذ القرار:** يجب على القائم بحل المشكلة أن يختار الإستراتيجية الأكثر فعالية ، مثل الإستراتيجيات التي سوف تزيده إلى أقصى درجة النتائج

الإيجابية ملوية وفسيرة المدى وتقال إلى أقل درجة للتأثير السالبة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي.

**٥- تطبيق الحل:** وهو يحدد كفاءة الإستراتيجية المختارة في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيق الإستراتيجية ، فيمكن أن تكون عملية حل المشكلة نهائية. وإذا لم يكن كذلك، فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة.

ويحدد جيمس (James, 1996: 45-47) أربعة عناصر للتوجه لحل المشكلات

كالتالي:

- **العنصر الأول:** إدراك المشكلات عندما تنشأ. ويتضمن هذا الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين وجودها والاستعداد لمواجهتها.

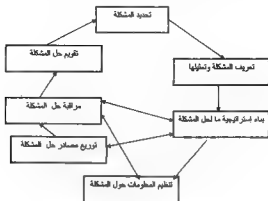
- **العنصر الثاني:** يتضمن القدرة على الحد من السيل للتصنيف والاستجابة الاندفاعية. حيث يهتم الأفراد للتعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف. ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءاً.

- **العنصر الثالث:** يتضمن الشعور بالكفاءة الذاتية ، حيث ينبغي أن يتمتع الأفراد بالموضوعية في تقييم كفاءتهم الذاتية وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات. وعندما يفتقر الأفراد إلى القدرة على التقييم الموضوعي لكفاءتهم الذاتية، فإن ذلك يعيق حل المشكلات، ويحتاج الأفراد إلى أن يروا المشكلات كجزء طبيعي من الحياة، وأن يعتقدوا أنهم قادرين على مواجهة معظم المشكلات بفعالية.

- **العنصر الرابع:** القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات، حيث إن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة.

وهناك عدد من المهارات المميزة التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات وهي: الحساسية للمشكلة، التفكير في الحلول البديلة، التفكير في الوسائل والعياب، التفكير في النتيجة، والتفكير السببي. بالإضافة إلى بعض العوامل المؤثرة مثل تطبيق الحل (أداء الفرد) والكفاءة السلوكية (فعالية الفرد). وقد يتأثر الأداء كذلك بعوامل مثل الثقة والدافعية.

أما ستيبرنبرج (Sternberg, 1998) فقد قدم العديد من المراحل التي يمر خلالها يتم حل المشكلة، وأطلق عليها دوره حل المشكلة، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٢١) دورة حل المشكلة عند ستيبرنبرج



ويلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن المراحل التالية:

١- تحديد المشكلة: حيث إن تحديد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة في العملية ككل.

٢- تعريف المشكلة وتمثيلها: حيث إذا ما تم تحديد المشكلة يصبح على الفرد أن يستمر في تعريفها وتمثيلها لفهم كيفية التعامل معها ؛ وإنا فشل في ذلك يستعمل عليه الحل.

٣- بناء إستراتيجية الحل: فبعد تحديد المشكلة ينبغي على الفرد تحديد الإستراتيجية أو أكثر المناسبة للحل ، وقد يتطلب ذلك منه تجزئة المشكلة إلى مجموعة من العناصر وإعادة ترتيب تلك العناصر.

٤- تنظيم المعلومات: فبعد أن يشكل لدى الفرد إستراتيجية الحل، فإنه ينظم المعلومات المتاحة بطريقة تمكنه من الاستفادة من تلك الإستراتيجية على أكمل وجه.

٥- توزيع المصادر: فكثيراً ما يواجه الفرد عدد حل للمشكلات مصادر مقيدة كالزمن المتاحة والأدوات والتجهيزات والنفقات .... إلخ؛ ومن ثم يتطلب ذلك من الفرد أن يقسم أدوار تلك المصادر في الإستراتيجية.

٦- المراقبة. ويتصد بها أن يكون للفرد على وعى بنتائج خطوات عمله للحل أثناء القيام بها ، فلا ينظر إلى النهاية.

٧- التقييم: فهو ضروري بجانب المراقبة ، حتى يتم ضبط المعلومات والإستراتيجيات البديلة الجديدة التي تحول دون الوصول إلى الهدف أو التي تظهر كعائتها بالمقارنة بالإستراتيجية المستخدمة .

ويبدو لمؤلف الكتاب أنه قد تتدخل مراحل حل المشكلات وتفاعل فيما بينها. وفي كل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن توجد عمليات فعالة وأخرى غير فعالة.

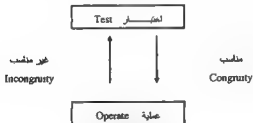
### نظريات حل المشكلات

تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات ؛ فهناك الاتجاه التقليدي لحل المشكلات والذي يهتم بالاقتران بين المثير والاستجابة للمدرسة السلوكية في التعلم ، وهناك الاتجاه الجشطالتي والذي يهتم بالاستبصار (إعادة تنظيم المجال الإدراكي) ، أما الاتجاه الثالث هو اتجاه تجهيز المعلومات؛ ونظراً لأن حل المشكلات في بعد أكثر ارتباطاً باتجاه تجهيز المعلومات فسوف تقتصر مؤلف الكتاب على عرض هذا الاتجاه .

سُمي هذا الاتجاه بتجهيز المعلومات Information Processing لأنه يهتم بعمليات التجهيز التي يقوم بها الأفراد عندما يؤتون للمهام المعرفية المختلفة .

ويذكر عزاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨ . ١٠٢) أن نظرية تجهيز المعلومات استخدمت مصطلحات جديدة على علم النفس مظهرها مستعار من علم الحاسب الآلي (المخلات - المخرجات - التجهيز) .

ومن أهم المحاولات التي بذلت للتوصل إلى خصائص عامة لعملية حل المشكلات برنامجاً يسمى (تحليل الوسائل - العايات) ، وحدة هذا البرنامج (اختبار - عملية - اختبار - خروج) . (TOTE) (Test-Operate-Test-Exit) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (٢٢) وحدة حل المشكلة (TOTE)

إذ يبدأ البرنامج بالمرحلة الراحنة أو الحالة للعالية في مقابل الحالة المرغوب فيها ، وفي حالة اختلافهما يتم اختيار عملية أخرى ويتم تنفيذها متبوعة باختيار آخر وتستمر الاختيارات والعمليات حتى يتحقق للهدف ، ويتصح دور المتعلم في توضيح كيفية تقسيم للمشكلة إلى أهداف فرعية تؤدي في النهاية إلى تحقيق للهدف العام ، وبالرغم من أن هذا النموذج لا يعتمد ما وراء تعريف للمرحلة إلا أنه لا يمكننا أيضاً من التمييز بين الحالة الأولى وكيفية اختيار العملية المناسبة التي عن طريقها نستطيع أن نحكم على حل للمشكلة .

ومن أهم النظريات أيضاً في مجال تهيير المعلومات وحل المشكلة نظرية نويل وسيمور (Newell & Simon , 1972 : 87) وفيها يحاولوا الإجابة عن التساؤلات التالية:

كيف تُحل المشكلة ؟ وماذا نفعل في للمشكلة الصعبة ؟

واجابة هذين السؤالين تكون نظريتهما في حل المشكلة ، وذلك من خلال برنامجهما في حل للمشكلة حيث يعرفان فيه تنظيماً لعمليات الحل ، حيث إن عمليات حل المشكلة تحدث كما يلي :

١- العمليات المبدئية: بعد ترجمة محولات للمشكلة ، ونعني تحويل معلومات البنية الخارجية إلى تمثيلات داخلية لدى القائم بحل المشكلة ، وفي نفس الوقت يتم انتقاء حيز للمشكلة وعندئذ يبدأ حل المشكلة في إطار هذا التمثيل الذي قد يؤدي إلى وصوح الحل أو صغريته أو استحالة.

٢- يتم انتقاء أو اختيار طريقة محددة لحل للمشكلة وهذه الطريقة هي العملية التي قد تؤدي إلى إنجاز الحل ونعبر الطريقة عن إستراتيجية الحل.

٣- يتم تطبيق الطريقة المنتقاة وهذه الطريقة تتحكم في السلوك الداخلي والخارجي لمن يحل للمشكلة.

٤- بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة توجد ثلاث احتمالات أمام من يحل المشكلة وهي (استبعاد تلك الطريقة أو الإستراتيجية واستخدام طريقة أخرى- تعيير التمثيل الداخلي للمشكلة وإعادة صياغتها - إنهاء محاولة حل المشكلة (إما أن يكون للحل صائب أو خطأ).

قد تؤدي الطريقة إلى خلق مشكلات جديدة مثل المشكلات العرعية وقد يحاول من يحل المشكلة باختيار أحدها كي يحاكيها.

ومما سبق عرصه يرى المؤلف أن حل المشكلات في نظام تجهيز المعلومات كنظام إنتاج، يعنى به أنه متوالية من الأفعال الشرطية إنها توافر شرط معين فإن ذلك يؤدي إلى حل محدد أثناء حل المشكلة.

### أنماط المشكلات وأنواعها:

تتخذ المشكلات صوراً مختلفة ومتووعة، وذلك من حيث طبيعة المشكلة وطرق عرصها. ويرصد حتى الريات (١٩٩٥: ٤٥٨-٤٦٤) عدداً من أنماط المشكلات التي يتكرر استخدامها في مجال حل المشكلات، مثل:

١- **مشكلات الترتيب:** Anagrams وهي مشكلات تتمثل في إعادة ترتيب

حروف كلمات معينة وإعادة تركيبها حتى تصبح ذات معنى، أو تصبح ذات مدلول ما ربما تم تحديده مسبقاً من جهة المعلم.

٢- **مشكلات الاستبصار:** Insight Problems مثل المشكلات التي تتطلب

إعادة تنظيم الموقف بناءً على ما يحصل عليه الفرد من استبصار لمكونات الموقف.

٣- **مشكلات مطابقة المفاهيم:** Concept Identification Tasks وهي التي

تتمثل في مسائل المروجة بين تعبير أو مصطلح ما وبين عدة تعريفات لعدد من المصطلحات المختلفة في صورة غير مرتبة.

- ٤- **مشكلات سلاسل الأعداد والحروف والأشكال**: Series Problem مثل استكمال العنصر الناقص في سلسلة ما يرتبط عناصرها ببعضها البعض وفق علاقة محددة تحدد سير هذه السلسلة.
- ٥- **مشكلات التعلم الاحتمالي**: Probability Learning وهي نوع من المشكلات تعتمد على تعلم الاحتمالات المستخدمة من خلال التباينات أو التكرار.
- ٦- **مشكلات المتاهة اللفظية**: Verbal Maze Problems وهي المشكلات التي تتطلب الكشف عن الأساس الصحيح للمراوغة بين اسم وآخر عن طريق الأسماء الوسيطة، وتعد الكلمات المتقاطعة إحدى صور هذا النوع من المشكلات.
- ٧- **مشكلات تولد الضوء الكهربائية**: Switch Light Problems وهي تعتمد على استخدام مجموعة من الأزرار والمفاتيح والمصابيح الكهربائية، بحيث تربط بينها شبكة من الاتصالات وفقاً لنماذج معينة.
- ٨- **مشكلات محاكاة الواقع**: Simulations مثل ألعاب الكمبيوتر التي تتحاكى إحدى الآلات أو تملك إدارة إحدى المعارك الحربية.
- ٩- **المشكلات المتعلقة بالحياة**: Life - relevant Problems وهو ما يحدث في التخطيط للقيام بعمل ما في العمل أو المنزل، كالتخطيط لرحلة ما.
- ١٠- **مشكلات التفكير المتباين أو الابتكاري**: Divergent Thinking Tasks مثلما يحدث أثناء اختيار عنوان ملأتم لقصة ما، أو توليد أكبر عدد من الاستخدامات أو التوليد لشيء ما.
- ١١- **مشكلات الاستدلال العددي**: Numerical Reasoning وهي تلك المشكلات التي تحتاج إلى تحليل للمشكلة وتتطلب إجراء عدد من العمليات أو الخطوات للوصول إلى الحل المناسب.

### إستراتيجيات حل المشكلات

تعد إستراتيجيات حل المشكلة كآليات فكرية، يمكن من طريقها الوصول إلى الحل ، وهي تتحدد بعاملين هما: مهارة التعلم ومستوى نكاته، ومعرفة المتعلم السابقة بالمعلومات الرياضية، وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة المعروضة زاد عدد الإستراتيجيات المستخدمة في حلها، وعليه فلا بد من أن يتعلم المتعلمين العديد من الإستراتيجيات كي يصبحوا أكثر مهارة في حل المشكلات.

وينظر لطفي عبد الميأس (١٩٨٩: ١٦) إلى الإستراتيجية على أنها مجموعة من العمليات المعرفية الأولية تتابع على نحو ما وصولاً لأداء المهمة .

ولقد تنوعت إستراتيجيات حل المشكلة؛ فقد ميزَ علماء علم النفس المعرفي بين نوعين من الإستراتيجيات هما:

#### ١- إستراتيجيات روتينية Algorithmic Strategies: حيثُ إلى العمل

الروتيني هو مجموعة من القواعد التي إذا انتهت بصورة صحيحة ؛ فإنها تضمن الوصول إلى حل للمشكلة مثل قواعد للصرح والقسمة وغيرها، وعلى ذلك فإنها بمثابة إستراتيجية هامة تشمل سلسلة من العمليات العقلية.

#### ٢- إستراتيجيات استكشافية Heuristic Strategies والتي يشير إليها فزاد أبو

حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨: ١٠٤) بأنها مجموعة من القواعد تساعد التفكير على كيفية للبحث بوسائل أكثر كفاءة ، وإذا نجحت هذه الطرق فإنها تخلص وقت البحث احتمساراً شديداً وبالطبع لا يوجد ضمان لأن تنجح دائماً بالضرورة.

### العوامل المؤثرة في حل المشكلات

ترتبط عملية حل المشكلات بعدد من العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في تلك العملية التي يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وهذه العوامل هي التي تحدد مسار الحل

وتؤثر في أثناء المرد أثناء الحل. حيث في نجاح أي فرد في الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات يعتمد على عدة عوامل رئيسية، هي:

١- **طبيعة المشكلة:** حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف طبيعة المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التي تحصى لقوانين الطبيعة وصواب التجريب، تشجع المعلم في كثير من الأحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات مع تلاميذه وفي خطوات معينة هي في الأساس خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطاً محكماً، كما يصعب أيضاً فصل العوامل التي تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها.

ومن جهة أخرى يؤثر التركيب البنائي للمشكلة على أداء التلاميذ على حلها، وهذا ما نؤكدته دراسة أبيمبول (Abimbola, 2006) والتي أجريت لمعرفة أثر التركيب البنائي للمهمة أو المشكلة على الحل، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدة خصائص لبنية المشكلة منها: درجة الدجاس، والاحتصار أو التلخيص، الإطباب والإسهاب، الاعتماد على الأساليب المألوفة.

٢- **الطريقة المستخدمة:** حيث يتوقف نجاح المعلم في حل المشكلات على معرفته بالأسلوب المستخدم في الحل وكيفية التعامل معه ببنافان ونمك، كما يتوقف أيضاً على مدى معرفة وتعود المتعلمين على هذا الأسلوب.

٣- **طبيعة المتعلمين وإمكانياتهم الخاصة:** حيث يتطلب الوصول إلى حلول سليمة للمشكلات توافر قدرات خاصة لدى المتعلم مثل:

أ - الدقة في العمل وسلامة الإجراءات.

ب - الحكم الدقيق على للنتائج.

ت - الأمانة العلمية في تصوير النتائج دون تعير لأي توقعات.

ث - البحث عن علاقة السبب الحقيقي بالنتيجة؛ أى التوصل إلى الأسباب الحقيقية التى أدت إلى النتائج النهائية.

ج - المقدرة على النقد والتفقد للنتائج.

ح - المقدرة على التقويم المستمر.

٤- العوامل التى يتضمنها الموقف: فطبيعة العوامل التى تشكل الموقف تؤثر بشكل كبير فى إنجاح أو إحشال حل المشكلة، وتتمثل هذه العوامل فيما يلى:

أ. العوامل البدنية.

ب. العوامل المادية.

ج. أعداد المتعلمين.

د. الإمكانيات المكتوبة.

لذا فإن إسماعيل الأمين (٢٠٠١: ٢٤٤) قام بتحديد بعض العوامل التى تؤثر فى عملية حل المشكلات، بحيث تتنوع هذه العوامل وقسمها إلى عوامل سلوكية وعوامل معرفية ترتبط بعمليات التفكير العليا، وهذه العوامل هى:

١ . طريقة تقديم وعرض المشكلة.

٢ . استيعاب المشكلة وفهمها.

٣ . الكفاءة فى اللغة.

٤ . الانجاء نحو التفاعل مع المشكلة.

٥ . معتقدات المتعلمين عن مدى قدرتهم على حل المشكلة.

٦ . العروق الفردية والأسلوب المعرفى والقدرات المعية.

٧ . التحفظة المعرفية.



٨ . ضعف حصة المسح من الحطوط والإستراتيجيات والمقترحات العامة  
المساعدة في اكتشاف الحل.

٩ . العمليات الانفعالية، والدافع، والملل، والقلق، واللامبالاة.

١٠ . مستوى للنمو.

وأسهمت العديد من الدراسات في اكتشاف وتحديد العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في عملية حل المشكلات، ومنها دراسة أورجون (Orhun, 2003) والتي حددت عوامل حاسمة يمكن أن تؤثر في حل المشكلات وهدفت إلى دراسة مدى تأثير الأداء في حل المشكلات بهذه العوامل والتي منها:

أ - النوع.

ب - مهارات العهم للقرائي.

ت - المعرفة الرياضية المكتسبة.

ث - الاتجاه نحو الرياضيات.

ويتفق ذلك مع ما قدمته دراسة أسد (Assad, 2005) من تحديد للعوامل التي تؤثر في حل المشكلات مثل:

أ . نزعة المتطمين.

ب . المنهج الذي يتقاه المتطمين.

ج . الحيرة العاطفية لحل المشكلات.

كما قدمت دراسة لي (Lee, 2004) بعض العوامل التي تؤثر في حل المشكلات وتطلق بالمشكلة في حد ذاتها مثل:

١ . الإحكام الهيكلي للمشكلة.

٢ . درجة تعقيد المشكلة.

٣ . وفرة المعلومات في المشكلة.

### مظاهر صعوبات حل المشكلات

قد يوفق المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه وأحياناً لا يوفق، ونرجع الحالة الأخيرة غالباً إلى ما يلي:

١- عدم القدرة على تحليل المشكلة لمعرفة أصولها وتطوراتها والعلاجات والطرق المحيطة بها، والعوامل التي أدت إليها، ومعالمها والنتائج التي يمكن أن تترتب عليها.

٢- الضل في ملاحظة الموقف المشكلما يؤدي إلى تفاقمه.

٣- نقص الاتجاهات النسيئة نحو المشكلة، ونقص مستوى القدرات العقلية التي تساعد على إنشام عملية للتفكير في حلها.

### خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات

يختلف المتعلمين في قدرتهم على حل المشكلة ؛ وقد عرض فتحى جروان

(١٩٩٩ ١٠٤ - ١١٣) العروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل

المشكلات ولخصها مؤلف الكتاب في الجدول التالي:

## جدول (١) الفروق بين المبتدئين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات

المبتدئين المرتفعي	مرتفعي القدرة على حل المشكلات	منخفضي القدرة على حل المشكلات
الانجاء الابدائي	تكون ثقافتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج للوعي في التحليل.	سرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة ، والانسحاب بمجرد التفكير السريع في المشكلة والتفكير إلى الإجابة ، والقيام بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة ومن ثم نحمين الإجابة .
الحرس على الدقة	يتمتعوا بدرجة عالية من الحرس على فهم العلاقات والحقائق التي تنطوي عليها للمشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة .	عدم الدقة في القراءة وتجاوز فكرة أو أكثر من المشكلة لعدم كفاية الإنتباه أثناء القراءة وعدم إعطاء وقت كافي لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من أجل فهمه فهماً تاماً .
تجزئة المشكلة	يعمل المبتدئ على تحليل المشكلة إلى مشكلات أصغر ثم يبدأ الحل من النقطة الأكثر وضوحاً	عدم تجزئة المشكلة للمقدمة وتناول الجزء المفهوم أولاً لتسهيل الانتقال إلى الجزء الأصعب .

خصائص الطلبة	مرتضى القنطرة على حل المشكلات	مديني القنطرة على حل المشكلات
التأمل وتجذب الانغماس	السير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة وبكل حرص من البداية للنهاية .	يميلون للقفز عن الخطوات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة .
الحوية والنشاط	يظهرون نشاطاً بأشكال مختلفة مثلاً يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عالي وقد يعدون على أصابعهم ويرسمون .	عدم شغول المشكلة إما في الذهن أو على الورق لتسهيل فهمه لها وعدم التفكير بصوت عالي أثناء العمل لحل المشكلة .

ونجد أن المتعلم الناجح في حل المشكلة يميل إلى تصنيف المشكلات على أساس التشابهات الأساسية المرتبطة بقواعدها.

ومما سبق عرصه بفتح أي خصائص للمتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات تساعد على فهم العروق في الأداء بينهم ، وكذلك العروق في طريقة تناول كل منهم لخبراته السابقة وكيفية الاستفادة من هذه الخبرات في حل المشكلات التي تولجهم.

### المصامير التربوية لحل المشكلات

أمكن للمؤلف الاستفادة من العرص السابق في استنتاج بعض المصامير والأسس التربوية والتعليمية التي يجب مراعاتها أثناء تعليم حل المشكلات للتلاميذ حتى يمكن تحقيق الفائدة المرجوة منها في حل المشكلات الرياضية المعقدة ، ومن هذه الأسس:

- ١) انتقاء المشكلات ذات المعنى والأقرب للواقع البيئي الذي يحيط بالمتعلم.
- ٢) الاهتمام بالمشكلات التي تشمل محور اهتمام المتعلم.
- ٣) الصياغة الواضحة للمشكلات، وتحديدتها بدقة، حتى يتم تجنب حدوث أي التباس على المتعلم؛ مما يؤثر على فهمه للمشكلة وبالتالي يؤدي إلى الإحباط في الحل.
- ٤) مساعدة المتعلمين على تحديد المعلومات التي نفيدهم في حل المشكلة وتحديد العلاقة بين هذه المعلومات وبين المطلوب الوصول إليه.
- ٥) تقديم الإرشادات والتلميحات التي تعمل على توجيه مسارات التفكير لدى المتعلمين في الاتجاه الذي يمكنهم من إدراك ما يقومون به لحل المشكلة، وذلك دون اللجوء إلى نقلين للحل بصورة مباشرة وسريعة.
- ٦) مراعاة الحلفية المعرفية للتلميذ، وزيط المعلومات والبيانات في المشكلة

بهذه الحلقية المعرفية؛ من شأنها أن تيسر عملية التعلم من جهة، وأن تحقق للجانب التطبيقي في المشكلة من جهة.

(٧) مراعاة المستوى العقلي لللاميذ؛ بحيث لا تكون المشكلات المعروضة دون مستواهم العقلي مما يجعلها نافية و سطحية، أو أن تكون أعلى من مستواهم العقلي مما يجعلها صعبة أو يجعلها مستحيلة الحل.

(٨) التركيز على تعليم خطوات حل المشكلة والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في الحل، وعدم الاكتفاء «بتعليم كيفية الحصول على الحل النهائي فقط للمشكلة.

الفصل الحادى عشر  
صعوبات التعبير الشفهى  
(اللغة الشفهية)





## الفصل العاشر

### صعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية)

#### مقدمة:

تعد اللغة سلوكاً لغوياً، وبناء عليه تتطور وتنمو من خلال المؤثرات البيئية كغيرها من السلوكيات الأخرى. فالطفل يتعلم الكلام عند طريق التقليد وكذلك التحزيز. أما الطفل الرضيع فلا يوجد لديه سلوك لغوي مفهوم ولكنه من خلال السداعاة والتقليد والتحزيز العارقي يتعلم للفهم واستحلام اللغة. ويعتبر الآباء والأخوة والأخوات عناصر معززة لما يقدمونه من استجابة إيجابية عندما يلفظ الطفل أصواتاً مثل كلمات معجزة.

ويسهل تعلم رموز اللغة عن طريق النمو العادي للنطق الذي يبدأ بالصراخ منذ لحظة الولادة وتقدمه في سلسلة من مراحل النمو المختلفة. وتختلف هذه المراحل من فرد إلى آخر ولكنها في النمو العادي تعتبر بشكل أساسي متشابهة. ويمر معظم الأطفال بخمس مراحل أثناء نمو النطق لديهم وهي:

• المرحلة الأولى: الأصوات الإنعكاسية.

• المرحلة الثانية: السداعاة.

• المرحلة الثالثة: إعادة الأصوات.

• المرحلة الرابعة: تقليد الأصوات.

• المرحلة الخامسة: نطق الأصوات والكلمات.

وتعد الصعوبات التعبيرية أحد للجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد انصح ذلك عندما صك سيجمون Sigmon مفهوم صعوبات التعلم، حيث أشار إلى أن الطنوعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونه مشكلة من مشكلات الاتصال، أو مهم الرموز اللغوية.

ولقد ذكر ماكجرادى (Mcgrady, 1986) أن أكثر الحالات شيوعاً بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوشة حيث إن نسبة تصل إلى ٥٠٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثارها السلبية الثابتة على التحصيل الدراسي في مختلف المراحل الدراسية.

### أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية):

لقد شملت صعوبات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تتعلق بعم أصوات الكلام، وعلم الصرف، وبناء الجملة وتركيبها، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها والدعمية، وكذلك هي للحدوى، والشكل والاستخدام، ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة أيضاً على أنها اضطرابات في:

- ١- الاستقبالية الشفهية.
- ٢- اللغة الداخلية أو التكاملية.
- ٣- اللغة التعبيرية الشفهية.
- ٤- على أن اللغة تمثل العناصر الثلاثة السابقة (استقبالية، وتكاملية، وتعبيرية).

وهي هذا الإطار يمكن تقسيم صعوبات التعبير الشفهي إلى أربع مجموعات هي:

- ١- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.
- ٢- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
- ٣- صعوبات إيجاد الكلمات.
- ٤- صعوبات استخدام اللغة.

### تشخيص صعوبات اللغة الشفهية:

يعد تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مولد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات من الأفراد يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، نتعامل كل عناصره مع بعضها البعض، لنخرج لنا في النهاية للصورة النهائية وهي الجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم بعملية تقييم الأداء اللغوي الشفهي تعديل هذا الوعاء ثانية لمعرفة القصور ضمن أي عنصر من عناصره سواء كان خاصاً بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استحضاره في مواقف حياتية ملائمة.

ولما كان تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، فإن ذلك يتطلب خدمات الفريق المتعدد التخصصات المكون من معالج النطق واللغة، وأخصائي الأعصاب، والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والطبيب النفسي، وفيما يلي بعض الإرشادات العامة التي قد يستخدمها المعلمون خلال مرحلة التقييم الأولى للغة الأطفال الذين يظهرون أعراض صعوبة اللغة الشفهية:

- ١- تحديد المتباعد (التياباين) ما بين القدرة العقلية الكاملة والحصول اللغوي.
- ٢- تحديد ووصف المجالات التي يعاني فيها الطفل من صعوبات لغوية.
- ٣- تقييم العوامل النصية واللغوية والجسمية المرتبطة بمثل هذه المشكلات.
- ٤- بناء افتراضات تشخيصية لتحليل أعراض النطق والكلام.
- ٥- تنظيم وتطوير البرنامج العلاجي لتخفيف نواحي التأخر في اللغة وكذلك في صعوبات التعلم النمائية التي قد تسهم في ذلك التأخر.

### أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية:

هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتي استخدمت لتعليم اللغة الشفهية وعلاج صعوباتها وهي تتمثل في الآتي:

## ١- برنامج أداء بناء الجملة:

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية التعبير الشفهي، والإتشاء، وتركيب الجمل بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي، الحاضر، والمستقبل)، ويستخدم كذلك هذا البرنامج مع المتعلمين ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

## ٢- برنامج اللغة:

وهو برنامج صمم في الأساس من أجل الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، بالإضافة إلى أنه يستخدم للأطفال الذين لديهم مشكلات متنوعة في اللغة.

## ٣- البرنامج التدريبي لتوسط اللغة:

وهذا البرنامج قائم على أساس الأنشطة المتوقعة بالمعنى وسياق النص، وقد صمم للأطفال من سن رولس الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وهذا البرنامج يحسن الأداء الشفهي والتفري لمن يتدربوا عليه.

كما أن من أهم وسائل علاج المتعلمين ذوي صعوبات اللغة الشفهية استخدام إستراتيجيات تحاطبية في سياقات متعددة ومتنوعة، من خلال المناقشة الحوارية بين المتعلمين، حيث إن ذلك يجعل المتعلمين في حالة تفاعل مستمر، مما يكسبهم اللغة والسيطرة على مهاراتهم الحوارية.

## الباب الثالث

### صعوبات التعلم الأكاديمية



الفصل الثاني عشر  
صعوبات القراءة - العسر القرائي  
(الديسليكسيا Dyslexia)





## الفصل الثاني عشر

### صعوبات القراءة - العسر القرائي

#### (Dyslexia) (الديسليكسيا)

#### مقدمة:

القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات للكتابة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها.

وتعد مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب، وترتبط بإتقان الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بقبول كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية.

فصلاً عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح الكلمات الغريبة. (Morgaret , 2005: 320)

ويقع المتعلمون ذوي صعوبات التعلم في القراءة ضمن المستوى المحيط للقراءة في التصنيف الذي وضعه إيكول "Eccol 1977" فهي هذا المستوى لا يقدر المعلم على أن يعمل بصورة طبيعية، وغالباً ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح، ويكون معدل الفهم لديه حوالي ٥٠ ٪ أو أقل، ومعدل التحرف على الكلمات ٩٠ ٪ أو أقل. (نصره، جلجل، ١٩٩٣: ١٠)

والقراءة تعد أحد الصعوبات الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن الصعوبة الأهم والأساسية فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية. وأكثر من هذا فإن

صعوبات القراءة يمكن أن تعود إلى العديد من أساط السلوك اللاتوافقى، والتلق، والافتقار إلى النافعية، وانحسار احترام الآخرين لها.

كما أن القراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين، وحتى في العترات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة، تتاح الفرصة للطفل لكي يحصل على معلومات تفيد في تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

هالنصر الذى نميش فيه عصر للمعرفة المتفجرة لأن من خلال تلك المعرفة استطاع الإنسان أن يصل بخياله إلى الواقع ومن شولطى مجهولة الهوى إلى حقائق معروفة العاية، إنها قصة الإنسانية مع المعرفة التى بدأت بكلمة إقرأ وانتهت بكلمة إقرأ، والقراءة هى مفتاح المعرفة منها يتزود الإنسان كما يشاء دون مال أو تعب.

وتصل نسبة صعوبات القراءة كما يذكر فتحى الريات (١٩٩٨: ٤٥١) إلى ما بين ١٠-١٥ ٪ من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة إلى ما بين ٨٥-٩٠ ٪ من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان الكشف والتشخيص للمعكرين لصعوبات القراءة.

ويشير محمد عبد الرؤوب (٢٠٠١: ٢٨٨) إلى أن القراءة هى أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحصير، وهى أداة للتفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامى بها، فجد أن أول أية نزلت على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم إقرأ، فهذا الأمر الإلهى الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فعنها تأتى جميع العبدات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره فى الكتابات التى تلت ذلك، والخاصة بالندكرة بأهمية القراءة.

ولذلك نجد الطفل يتعلم مع اللغة أسلوب الحياة ونظامها والقيم والمعارف العامة من الحياة، كما يستطيع أن يدرك التكبير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال

كلامهم عنه أو إليه، ومما لا شك فيه أن نوع علاقات الطفل بالآخرين لا تحدده اللغة فحسب بل تشارك عوامل أخرى كالتجارب والتشعير بالتقبل والحب، واللغة تساهم بنصيب كبير في إبراز هذه العلاقات وإكسابهم درجة عالية من الموضوعية.

### تعريف القراءة:

يذكر فصحى الزيات (١٩٩٨: ٤٥١) أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتصنيف الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المساور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إلى لم تكن لصعوبات الأساسية والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي.

ويعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهم (٢٠٠٠: ٥٥) للقراءة على أنها: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين البحيرة التشخيصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

كما تعرف كريمان بدير وإميل صائق (٢٠٠٠: ٩٠) القراءة بأنها: نطاق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحياتية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة.

ويشير بديل حافظ (٢٠٠٠: ٩١) إلى أن القراءة على أنها: عملية تتعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال البحيرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الراهنية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديثها كل من الكاتب والقارئ معاً.

ويرى جمال القاسم (٢٠٠٢: ١١٩) أن القراءة هي نشاط فكري ويعبري صاحبه إخراج صوت، وتعميق شفاء أثناء القراءة للجبهة من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها .

ويصيف محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٦٥) بأن القراءة هي عملية عقلية، وعصبوية، ولفعلية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها وبنطقها إذا كانت للقراءة جهريّة، وفهمها، وتقدّمها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات.

### عملية القراءة:

توصلت الدراسات والأبحاث في ميدان القراءة إلى بعض النتائج الهامة لمعرفة طبيعة عملية القراءة والأسس النفسية التي تعتمد عليها:

(أ) إن القراءة عملية معقّدة جداً تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللمعة والحقائق، لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسمة ما بعيدة هي دلالتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يصير تلك المعاني وفقاً لخبراته، إنه يقرأ رموز ولا يقرأ معاني، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل الحس، أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبنى فيها القارئ للحقائق، التي تكمن وراء الرموز، ولا بد من هذا من أن يتصل بالخبرة لنصلاً وثيقاً، فإذا لم يستطيع للقارئ أن يستعين بخبرته لتفسير له تلك الرموز، فإن ذلك يقل كثيراً من درجة فهمه ما يقرأ.

(ب) إن أهم الأسباب التي أدت إلى تعقيد عملية القراءة أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية، التي يجب أن يكتملها السطوح بالقدرة على فهم المفرد، والقدرة على تعيين موصوع المعلومات المختلفة من القطعة، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقييمها، والقدرة على تنظيمها، والقدرة على الاحتفاظ بما يقرأ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة، والقدرة على معرفة الفكرة العامة فيه، والقدرة على التصفّح السريع، والقدرة على إتباع للتوجيهات والإرشادات المكتوبة والقدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة.

(ج) إن هناك عوامل جسمية ونفسية تؤثر في القدرة على القراءة، لأن القراءة

عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، وتطلب منه تحملاً عقلياً ونفسياً وجسدياً، فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تعبير جسدي أدى إلى خلل فيه، قلت كفاءته في القيام بعملية القراءة.

(د) أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستصال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، ونقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، وبذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر، كما كان يظن من قبل.

كما أن عملية القراءة معقدة بنصفى المخ الكرويين، كما تؤكد الأدلة التي نوافرت من نتائج الدراسات السابقة أن بداية تعلم للقراءة تسود بنصف المخ الأيسر، بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر، وترجع السيادة الأولية لتعلم القراءة بنصف المخ الأيمن إلى التعميدات الإدراكية. كما أن للقراءة أيضاً بعد عملية ديناميكية تحتاج إلى عملية توليز بين العاصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكي للفرد وهو يشتمل على وطيعتين فرعيتين متعاضلتين وهما التمثيل Assimilatio والمواءمة Accomodation، والتمثيل عملية التعبير التي نطراً على جوانب البيئة عند تعلم المفردات للعبوية، أما عملية المواءمة فهي عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه بحيث يستطيع استقبال المثير النمطي أو اللغوي والتمثيل هو عملية تلقى المعلومات من البيئة واستخدامها في نشاط معين موجود بالفعل في ذخيرة الفرد من الأنشطة، أما المواءمة فتعطي إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لطروء البيئة.

والقراءة كما ترى كريمان بخير وإميلى صانق (٢٠٠٠: ٩٠) ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وأقوى وخبرة الفرد ومعارفه، وكذاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

١- رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر.

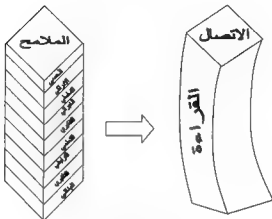
- ٢- التعلق بهذه الرموز المكتوبة يبين أهمية أداة التعلق وحاسة السمع .
- ٣- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجموعة ويظهر عمل قابلية التجريد والتعميم .
- ٤- لتفاعل القارئ ومدى تأثره بما يقرأ .

و يحدد فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٤٢-٤٤٤) أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يدفعوا الأسس التي تنبئ خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهاراتطلاقة القراءة إذا كانوا على وعي كاف بالطبيعة المركبة لتعلية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

- القراءة يجب أن تنصف بالطلاقة .
  - القراءة عملية بنائية تراكمية .
  - القراءة عملية إستراتيجية .
  - القراءة نغم على للتعبية .
  - القراءة عملية مستمرة مدى الحياة .
- كما ينظر إلى عملية القراءة على أنها: عملية معقدة حيث عندما يقرأ الأطفال لا بد أن يكونوا قادرين على:

- ١- فهم الرموز الموجودة أمامهم (الملصح للمسى) .
- ٢- إنتاج الأشكال المترابطة ناعلياً ودحوي (الملصح التسلسلي) .
- ٣- ترجمة وتصير ما يرونه (الملصح الإدراكي) .
- ٤- ربط الكلمات بحبرات مباشرة لإعطاء معاني للكلمات (الملصح الإحبراني) .

- ٥- وضع تأويلات وتقييم المادة (الجانب التفكيرى) .
  - ٦- تذكر ما تم تعلمه فى الماضى ودمجه بالأفكار الجديدة (الملح النطى) .
  - ٧- التعرف على الروابط بين الرموز وبين الكلمات ومعانيها (الملح الترابطى) .
  - ٨- التعامل مع الميول الشخصية التى تؤثر فى مهمة القراءة (الملح التأثيرى) .
  - ٩- وضع كل شئ معا لإعطاء المادة المقروءة حصا (الملح البنائى) .
- ويمكن توصيح ذلك من خلال الشكل التالى:



شكل (٢٣) ملحق عملية للقراءة.

## أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمختصين في مجال التلمة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

(أ) - القراءة الجهرية .

(ب) - القراءة للصامنة .

### (أ) للقراءة الجهرية:

نعرف كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٠: ٩٤) القراء الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة التعبيط النحوي، وهى أصعب من القراءة الصامنة .

ويشير محمد فصل الله (٢٠٠٣: ٦٧) إلى أن القراءة الجهرية هي: النفاظ الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً. وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية المعوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

#### ١- من الناحية الانفعالية:

- تعد مجالا مناسباً للتضاء على الجميل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.
- فرصة لرفع مستويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

#### ٢- من الناحية للتربية:

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة للنطق وحسن الأداء .
- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.



• من خلالها نعرف عيوب القراءة والعمل على محاللتها.

• هي فرصة للتدريب على الأداء للصوتي للمعبر.

### ٢- من الفناحية الاجتماعية:

• تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.

• توفر مواقف يندرج من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.

• تشرح للمعلم بالمسؤولية الاجتماعية.

### (ب) القراءة الصامتة:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي يستعمله في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ثم يقوم ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النعسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية.

وعن أهمية القراءة للصامتة سواء في حياتنا المدرسية أو العامة يذكر محمد هسل الله (٢٠٠٣: ٧٠) أن المتعلم إذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في المائدة العلمية من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعند استحداثها في كثير من المواقف قد يؤدي إلى التعموض والتعلم النظام وعدم إنجاز العمل إنجازاً كاملاً.

ويقصد بالقراءة الصامتة تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتدقيق، وهي عملية فكرية لا تدخل للصوت فيها. (كريماني بدير وإميلي صادق، ٢٠٠٠: ٩٢)

وتعرف القراءة الصامتة أيضاً بأنها استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود حيزات القارئ وحسب نواقله مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لفهمه منها. (محمد فصل الله، ٢٠٠٣: ٧١)

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:

#### ١- من الناحية النفسية:

- أنها تناسب المتعلم المحجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الحائث من الخطأ في القراءة.
- أنها تشعّر القارئ بالحرية في القراءة ببطء أو بسرعة، يحظى ويعدل، يتوقف ويستأنف.
- أنها تعود المتعلم على الإعتماد على أنفسهم في الفهم.

#### ٢- من الناحية الاقتصادية:

- هي أوفر في الجهد فهي راحة للسان.
- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع.

#### ٣- من الناحية الاجتماعية:

- من ممارستها يحترم مشاعر الآخرين فلا صوصاء ولا مصابقات.
- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حساباً لراحة الآخرين.
- أنها تساعد القارئ على حفظ أسراره، ويقرؤها دون أن يسمع أحد.

#### مراحل تعليم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة، وبالتالي فإنه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى

الذى وصل إليه الطفل في القراءة، وينمو عدد السطل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحياناً أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف المتعلمين وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة.

ونمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

#### ١- مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النصح العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكوين الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعداً لتعلم القراءة، فوجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بممر الطفل وبجالاته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار ضرها، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك العوامل هي:

- الاستعداد الجسمي.
- الاستعداد العاطفي.
- الاستعداد القزوي.
- الاستعداد العقلي.

وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداداًه

للقراءة:

- تلمحه على للنظر إلى الصور.
- الاهتمام بالكتب والقصاص والعلامات.
- القدرة على استرجاع للكلمات التي يسمها.
- حفظ أغنيات الأطفال في سهولة.

• الإنصات إلى القصص والأحاديث والتطبيق عليها.

• المبادرة في الحديث عن خبراته.

• القدرة على الإنهاء والمركز.

• محاولة الكتابة.

• إلقاء الأسئلة.

## ٢- مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لنظم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة للنشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإيجانها والرغبة فيها، على حين نجد أن الانتماء للتربوي المعلم يهدف الفرد تكويناً سليماً في التواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.

وتباينت رؤى كلاً من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك محثتين أساسيتين لتعليم القراءة، على لغراض أن دوى صعوبات التعلم صالبا ما يجدون صعوبات في القراءة في المراحل الأولى، وأيضاً في المهارات المتقدمة للقراءة، وهذا المخلال هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أو التحليلية في تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال دوى صعوبات التعلم القراءة.

## أولاً: الطريقة الكلية في طريقة تعليم القراءة:

يذكر فحمى الريات (١٩٩٨: ٤٤٥) أن لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر وصعب أن نتائجه أى طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق أغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبدى هؤلاء المدرسون حماساً بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها،

وفي هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المداخل والمقررات الدراسية للقراءة في المدارس.

ويشير حيدري المغاري (١٩٩٨: ١٦٣) إلى أن نظرية النظم بالطريقة الكلية هي فلسفة تدريس القراءة التي تؤكد على نظم القراءة والكتابة، الرّبط بين القراءة والكتابة، المعنى والمهم، استخدام الأدب الحقيقي ومنهج للممارين والتدريبات مثل تعليمات فك الشفرة.

### ثانيا- الطريقة الجزئية أو التحليلية (فك الشفرة) في تعليم القراءة:

تمثل هذه الطريقة في تعليم للقراءة المتطور الثاني لنظم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلي، وتشجر الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال نرى صعوبات النظم يحتاجون إلى تدريس مباشر ومنظم وصريح، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والمواصلة بين الحروف ونطقها. (فتحى الثريات، ١٩٩٨: ٤٥٠)

ويعر الملعل بثلاثة مراحل متتالية حيثما يتهياً لنظم القراءة هي:

#### ١- المرحلة الشروكية:

غالبا يبدأ اهتمام الطفل بنظم القراءة بتأمل للصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يظنها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمال والكلمات والحروف.

#### ٢- مرحلة التمييز:

ويقوم فيها الطفل بتمييز الجمال والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتشابهة مستعيناً بالمشيرين السمعى والبصرى من جانب المعلم.

#### ٣- مرحلة التكامل:

وهيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة العبارة ككل ومعرفة مصعوبها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة.

## مهارات القراءة:

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها المتعلم في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التي تؤهل المتعلم لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المتعلم ليصبح قارئاً جيداً أن يكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك للكلمات وفهم معناها.

وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين للقراءة هما:

### (أ) مهارة التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمات يمد من القدرات الحسية وذلك لعموم اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عدد شخص ما تنسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، ويدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبدلون مجهوداً كبيراً في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة.

ويشير فتحى للريات (١٩٩٨: ٤٦٠ - ٤٦٦) إلى أنه يمكن لتدريس المتعلمين ذوي صعوبات القراءة الجمع بين الإستراتيجيات التي تقدمت أو بعضها، اعتماداً على سمط الصعوبة، ودرجتها أو حدتها، والدواعيات التي تحدثها، والأمر الذي يؤكد عليه هنا هو استمرار عمليات ممارسة المتعلمين ذوي صعوبات القراءة في التدريب على هذه الإستراتيجيات، حتى يمكن الوصول بهم إلى أن يصبحوا قراء مستقلين، واكتساب المهارات اللازمة للقراءة بطلاقة.

### (ب) مهارة فهم للقراءة (الفهم القرأى):

إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيراً من الإنباء والتعكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن

المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل.

ويذكر فنتشي الريات (١٩٩٨: ٤٦١) أن الفهم القرأني أكثر المشكلات تأثيراً على نرى صعوبات التعلم، كما أنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً على اختبارات الفهم القرأني، وتظل حاجاتهم إلى تعلم الإستراتيجيات المعالجة التي تساعد على الفهم والتدريب عليها قائمة.

ويؤكد مؤلف الكتاب على أنه ينبغي على المعلم أن يعتنى عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب، وتصير معاني الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية، كما يجب على المعلم ألا يسمح لتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها، ولا شك أن فهم واستيعاب ما يقرأ، يتوقف على فهم معاني الكلمات وتصيرها.

### • مكونات للتفاعلية للفهم القرأني:

تفترض النظريات البنائية للقراءة أن الفهم القرأني يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

#### (١) القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تنفح حلف محل فهمه القرأني، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية المنعقدة هي الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

#### (٢) للنص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية

والموضوعية، من حيث الوصوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه ونمطه وعناصره الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

### (٣) السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاحتمالية والتوترات التي تصاحبها يمكن، أن تؤثر على الهمم القرائي لدى المتعلمين، ويعدّ الفرص من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسفية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.

وهذه العوامل الثلاثة التي تتألف منها وتفاعلها مما تؤثر على كيفية بدء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعلا حركيا ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، ولذا وجد للقارئ أن المعلومات الموجودة بالنص تتناقص مع ما لديه من معلومات تصبح هذا القراءة أقل متعة وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها للقارئ مألوفة فإن القراءة تتطلب مجهودا أقل.

### • عوامل مستترة وتنشيط دوافع الهمم القرائي:

تقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الثغرات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للفرد القائم بالقراءة، ويقوم الهمم القرائي على أعمال عدد من المكونات المعرفية أهمها: التفكير، الإحاطة المعرفية، الميول أو الاهتمامات، طبيعة المادة موضوع القراءة، وفي هذا الإطار هناك عدد من العوامل التي يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الهمم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، وهذه العوامل كما يذكر حمي الثريات (١٩٩٨: ٤٦٣-٤٦٥) تتركز على المبادئ الثلاثة:

أ - الهمم القرائي عملية معرفية.

ب - للهمم القرائي صفة لغوية.



ت - اللهم للقرائي عملية تفكير.

ث - اللهم للقرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص.

ج - اللهم للقرائي يعتمد على الطلاقة اللغوية.

### مفهوم صعوبات القراءة:

إن القراءة لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان ، حيث إنه يتعلم من خلالها المعارف بمختلف أساليبها وغروها ، وأى قصور فيها لا يؤثر فيها فقط وإنما يؤثر كذلك في جميع المجالات الأكاديمية الأخرى.

ويمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب ، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها ، ولأنها تنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية ، والقراءة ، والكتابة ، والنهجى ، والإحط و الرياضيات ، ولا ترجع إلى نقص الذلعية ، والصنف الحسى ، والعرص البديلة أو التردوية غير العادية ، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأى من هذه الظروف.

### أسباب صعوبات القراءة:

الإنسان كائن حى اجتماعى ومن هنا تلعب للعوامل الجسمية والنسبة والاجتماعية أدوارا بالغة فى نمطه ، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنض العوامل التى تسهم إيجابيا أو سلبيا فى ذلك، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

### فولاً: العوامل الجسمية، وتشمل الآتى:

#### ١- العجز البصرى:

وتتمثل فى قصر النظر أو طوله أو حال فى عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى، أو على المثيرات السمعية واللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضرورى لتصحيح العجز البصرى.

## ٢- المعجز السمعى:

وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعى ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التى تسهم فى الإدراك والتمييز السمعى والإغلاق السمعى وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

## ٣- انتهاء الكتابة:

مقد تبين للطماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدى إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها، فضلاً عن إرباك الطفل ادراكياً وفعالياً وحركياً.

ومما سبق يتضح أن الأسباب العصبية تعد عاملاً مؤثراً فى عملية القراءة، والقراءة عملية عصبية، ومن ثم فإن أى قصور فى التولجى السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية التطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدى بلا شك إلى التأخر والضعف القرائى.

## ثانياً: العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية فى الضعف القرائى، فالطفل الذى يعيش فى جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم للطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وصيق المكان كل ذلك وغيره يؤدى إلى التوتر العصبى، والإحساس بعدم الأمان مما يصعب توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدى إلى منعه فى القراءة وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافى والاجتماعى والاقتصادى عامل مؤثر فى مستوى التعليم ورغبته أو عدم رغبته فى التقدم العلمى، وبالتالي ندأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

وتشمل العوامل النفسية للعوامل المدرسية أيضاً ومن هذه العوامل للمدرسية:

### • طرق للتدريس:

صعوبة القراءة قد لا ترجع إلى العوامل السابقة فقط، وإنما يمكن أيضاً فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض المعز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقييم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

ونلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابياً أو سلبياً، والأطفال المحطوطون هم الذين يحطون بمعلم كفاء، ثم تدريجه بصورة جيدة، وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

### ثالثاً: العوامل النفسية:

تحدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تناحل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر، ومع ذلك فإن فتحي للريات (١٩٩٨: ٤٢٧) قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي:

• اضطرابات الإدراك السمعي.

• اضطرابات الإدراك البصري.

• اضطرابات الإنتباه الانتقائي.

• اضطراب صلاوات الذاكرة.

• انخفاض مستوى الذكاء.

ونظراً لأن مثل هذه الحالات غير ثابتة فالمعلم وغيره ينبغي ألا يحدح جهداً في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس ثقة، والتشكك تركيز، والقلق انزلي، والخوف اطمئنان، وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والمعدونية تجاه القراءة إلى انجاهات ايجابية تجذبهم للصعب للقرائي.

وما سبق عرضه من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى صعوبات ومشكلات القراءة فإنه يمكن إيجازها في الشكل التحليلي التالي:



شكل (٢٤) العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة. (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٢)

### مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات للقراءة تظهر بشكل واضح على الأطفال حيث إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

١ - عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على اللهجا.

٢ - عيوب للقدرة على إدراك للكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتر بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

أ - الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.

ب - الإبدال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.

ت - الإبدال لكلمات تدخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

ث - التكرار لكلمات أو جعل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

ج - حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.

ح - الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم للكلمة بطريقة عكسية.

خ - القراءة السريعة وغير الصحيحة.

د - القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) للكلمات.

ذ - نقص للنهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.

وهناك بعض المظاهر الإصغافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوصوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى وهي:

• التعرف للعاطي على الكلمة.

• القراءة في اتجاه خاطئ.

• القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

• صعوبة للتمييز بين الرموز.

• صعوبة في تدبج مكان الوصول في القراءة وإدراك حيرته وإرتباكته عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

### تشخيص ذوي صعوبات التعلم في القراءة:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات القراءة منها:

#### ١- المؤشرات:

حيث توجد مؤشرات وعلامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات القراءة مثل الصعاب في القراءة الجهرية، عدم المقدرة على التركيب والاسترجاع، صعوبة شديدة في عملية الفهم، بالإضافة إلى أخطاء الإمساك، الحذف، الإدخال، النكرو.

#### ٢- القواعد:

على الرغم من أن محك القواعد يعد أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم، ومن بينها السر القرائي هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما يقيسها اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحقيقي للطفل، فإن هناك جوانب قصور عديدة قد وجهت إلى هذا المعيار ومنها:

(أ) - قلة الاتساق على المدى الذي يعتبر عنده التناقض بين قدرة الفرد على التعلم والتحصيل الأكاديمي الحقيقي، والمقصود به هذا السر القرائي يمثل مشكلة.

(ب) - إن المشكلة الأكثر خطورة في أن للقراءات التي يتم الوصول إليها باستخدام معيار التناقض بين نسبة الذكاء، والتحصيل الأكاديمي، لا تؤدي بصورة طبيعية إلى توصيات تنطلق بالتدخل والملاج.

(ج) - معادلات القراءة: وقد اعتمدت الدراسات وأدب البحث في مجال العمر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص ومن هذه المعادلات:

(١) معادلة هاريس للعمر القرائي المتوقع: Harris Reading Expectancy Age

العمر القرائي المتوقع = ٢ (العمر الفعلي + العمر الرمزي) / ٣

(٢) نسبة القراءة المتوقعة لهاريس : arms Reading Expectancy Quotient

نسبة القراءة المتوقعة = (العمر القرائي / للعمر القرائي المتوقع) × ١٠٠

(٣) نسبة القراءة لهاريس : Harris Reading Quotient

نسبة للقراءة = (العمر القرائي / العمر الرمزي) × ١٠٠

(٤) معادلة بوند وتنكر : The Bond and Tinker Formula

صف القراءة المتوقع = (عدد السنوات المدرسية × نسبة الذكاء) / ١٠٠ + ١

### الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة:

لقد تعددت الدراسات الطولية في مجال علاج صعوبات القراءة وصممت البرامج التي تعالج المهارات المختلفة في القراءة من قبل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محورين رئيسيين هما:

(أ) - المحور الأول (المداخل الوقائية):

وتتمثل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر.

(ب) - المحور الثاني (المداخل العلاجية):

يتضمن محورين فرعيين هما:

١ - علاجات صعوبات القراءة اللغوية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل

في علاج الصعوبات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، ونشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ويحضر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديمية.

## ٢- علاج صعوبات القراءة الأكاديمية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المتعلقة بمهارات القراءة مباشرة، والتي تتمثل في علاج التعرف على الأصوات والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجمل والعبارات، واستخدام الأفكار وغيرها من الصعوبات.



الفصل الثالث عشر  
صعوبات الكتابة - العسر  
الكتابي (Dysgraphia)



## الفصل الثالث عشر

### صعوبات الكتابة - العسر الكتابي (Dysgraphia)

#### مقدمة

الكتابة هي نراث البشرية التي تصفى على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائناً له تاريخ وحضارة، لا تتنقل فقط من جيل إلى جيل فيستعيد إلحاف من خبرة السلف، وإنما تنتشر أيضاً من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم، فترتقى البشرية جمعاء. ولذا نجد الشعوب تبدأ تعليمها لأطفالها بتدريس للقراءة والكتابة منذ نعومة أظفارهم.

ونجد الكتابة من المهارات الأساسية في النظام النموى إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، وهي أيضاً مهارة تعليمية.

إن مهارة الكتابة تتضمن عدة أبعاد، ولذلك نجد في العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم في الكتابة، تكون لديهم صعوبات في التهجئة وهي التعبير الكتابي، في مواقف التعليم المدرسي، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر تأثيراً بالغا على التحصيل الدراسي والمستقبل المهني لهؤلاء الأفراد.

ومهارة الكتابة تتطلب تكامل جميع أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والخبرات السابقة، حيث تعتمد كفاءة وقاعية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى. حيث يعتمد على الكاتب أن يكون قادر على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة خلال صياغته أو تعبيره بالكلمات والعجل عن هذه الفكرة (وظائف النصف الكروي الأيسر)، كما يعتمد على الكاتب أيضاً أن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية في توصيل الفكرة والأفكار التي يعبر عنها (وظائف النصف الكروي الأيمن)، وتتكامل هذه الأنماط مع الذاكرة مع القدرة على التآزر النفسى العصبى للعلاقة بين العين واليد.

ويعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح الصر الكتابي (Dysgraphia-صعوبات الكتابة) ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن الصر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي.

كما حدد مفهوم عمى الكلمة Word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار العادي حيث ترى حركات الحروف والكلمات بوصف مع عدم قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع إلى خلل أو اضطراب في المنطقة المسؤولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ وبصفة خاصة في جزء ما من النصف للكرى الأيسر للمخ.

### الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات تعلم الكتابة:

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر اسهاماً من غيرها. وفيما يلي عرضاً لها:

#### ١- العوامل العقلية الحرفية:

إن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يعترفون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاستدراج من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المنطقة بالإدراك والحركة.

#### ٢- العوامل الفسيولوجية:

تتلب العوامل النفس - عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل

الوظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وخاصة المخ دوراً كبيراً فى اضطراب سلوك الفرد، بما فى ذلك مجال صعوبات الكتابة . وقد أُنشئت هذه العامل على للدراسات المبكرة فى مجال صعوبات النظم .

وفى هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعى فى المخ يؤثر على الإدراك السمعى وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدى إلى اضطراب التمييز السمعى فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدى إلى كتابتها بشكل غير صحيح .

كما أن تلف النص السدىعى الأيسر للمخ يؤدى إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع .

وفى هذا الصدد يذكر عبدالوهاب كامل (١٩٩٦: ٦٤ - ٦٥) فى ما يكل يست ١٩٦٥ أشار إلى أن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركى لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية للارمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعاً أو بسبب الاضطراب فى وظائف النصعين الترويين للمخ .

### ٣- العوامل البيئية:

ويقصد بها العوامل التى تنطق بكل من المدرسة والمنزل، وفيما يلى عرض لها:

#### أ- طرق التدريس غير الصالحة:

وتشتمل على الجوانب التالية:

- التدريس القهرى الذى لا يحفز ولا يرغب المتعلم فى الدراسة .
- للتدريب الخطأ الذى لا يختار للوسيلة أو الطريقة المناسبة للتعليم .
- الاقتصاد على متابعة كتابة المتعلم فى حصص الحظ وهدفا دون الإملاء والتطبيق والتعبير ... الخ .

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول... إلخ.

### ب- استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

بالرغم من وجود تفصيل في التحديد الدقيق للدين يفصلون استخدام اليد اليسرى في الكتابة فإن حوالي ما يقرب من (٩٠٪) من كل البشر يفصلون استخدام اليد اليمنى مما يعني أنهم يستعملون اليد اليمنى في أداء معظم المهام، وأن حوالي ما يقرب من (٨ - ٩٪) يفصلون ويستعملون لليد اليسرى، وهناك عدداً قليل من الأفراد يبدلوا ما من (١ - ٢٪) حقاً مختلفون ومعظمهم لديهم توريث أداء المهام بين اليدين.

ولا يثبت تفصيل لأحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكراً عدد من ثمانية شهور وعدد عمر الثلاثة ينمو ويتطور هذا التفصيل بشكل أكبر.

إذاً كالي الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يعمل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في الأعم الأعف سواء في أنشطة للدراسة أو العمل أو للمواقف الحياتية المختلفة. أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفصلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالتحديد ومن ثم محاولة إجباره على التعبير قد تبطئه سد مقتنيات تركيبية للصيرولوجي وهذا غالباً - ما يؤدي - في نشاط الكتابة اليدوية - إلى إعاقته نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها.

### ٤- متابعة الأمرة لكتابة المقطع:

إن الكتابة مهارة وأي مهارة تتطلب تدريب مستمر ومران دائم، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة لذا ننصح أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي لأن العثل أو الإهمال

في هذه المتابعة - غالباً - ما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة.

### مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

١ - يطب على كتابتهم أن جامعة، أو غير عادية، ولا تسير وفقاً للأى قاعدة.

٢ - كراسانهم أو دفاترهم وأوراقهم متحمة بالعديد من الأخطاء في التهجى والإملاء والقواعد.

٣ - يميلون إلى تقدير كتابتهم وإدراكها على نحو لفصل من تقديرات المعلمين والاقربان والأبناء لها.

كما أن الكتابة باللغة العربية تتضمن للعديد من المظاهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

١ - عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينها من اختلافات شكلية.

٢ - تغيير رسم الحرف تبعاً لإعصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.

٣ - إرتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة - أعلى أو أسفل الحرف - مثل (ب / نه / د / هـ ... إلخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.

### تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة:

يبدأ المعلمون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومفهوم عدد مقاربتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني.

ويحتاج تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عدداً من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشمل أيضاً على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية، وهي كما يلي:

- ١- الفحص النفسي.
- ٢- الفحص الطبي.
- ٣- البحث الاجتماعي.
- ٤- الدراسة التربوية لحالة ولقاء المتعلم.

### علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمى إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

كما يشمل على العلاج والإرشاد النفسي إذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبياً أو يعاني المتعلم من نشاط زائد. فضلاً عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمشكلة أبنائها في المؤسسة التربوية وعلى المدرسة.

وهناك أيضاً العلاج التربوي الذي يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها بمعرفة المعلم ومن يماز به ويشتمل على:

- ١- علاج اضطراب الضبط الحركي.
- ٢- تحسين الذاكرة البصرية.
- ٣- علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها.
- ٤- السرعة والتصويب في كتابة المتعلم.



الفصل الرابع عشر  
صعوبات التعلم في الرياضيات  
(الديسكلكوليا)



## الفصل الرابع عشر

### صعوبات التعلم في الرياضيات (الديسكالكوليا)

#### مقدمة:

تعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية من صعوبات في تعلمها مما يترتب عليه إلحاف من هذه المادة وتجنب دراستها. كما تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف لغاتها وتباين مستويات تقدمها ونطورها ، فهي لغة أساسية لكثير من أصاط نواصل وتعايش الإنسان، من حيث التفكير والاستدلال الرياضي ، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية ، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفة المستخدمة بها ، وكذلك نصف حلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى وتتمتع أهمية الرياضيات من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضياتية وأساليب التفكير الرياضي، وتعميم هذه المعرفة على مختلف الماشط الحياتية اليومية .

وعالياً ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية ، وهكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة للتعلم الأكاديمية ، مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية .

#### مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات:

يشير مصطلح صعوبات تعلم الرياضيات أو الديسكالكوليا النمائية Develop- mental Dyscalculia إلى اضطراب معرفي Cognitive Disorder في مرحلة الطفولة Childhood أو اضطراب الاكتساب Normal Acquisition

## المهارات الحسابية . Arithmetical Skills

وكثيراً ما تستخدم الديسكالوليا كمصطلح عام يتضمن كل جوانب الصعوبة الحسابية . Arithmetical Difficulty. ويختلف مصطلح الديسكالوليا النمائية عن الاضطراب الرياضي Mathematical Disorder للوارد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأعراض النفسية والعقلية . - (American Psychiatric Association, 1994)

فصعوبات تعلم الرياضيات Mathematics Learning Difficulties ودوى صعوبة الرياضيات Math Disabled ولانديسكالوليا Dyscalculia وصعب المهارة الرياضية Less Skilled Math ودوى صعوبة للحساب Arithmetic Disabled والصعاب في حل المسائل الرياضية Poor in Problem Solving كلها مفاهيم تشير إلى مصطلح عام General Term يتضمن صعوبة كل الجوانب الحسابية Ali Aspects of Arithmetical Difficult .

وبالرغم من ذلك، فقد أظهر التراث النيوروسيكولوجي وجود مصطلح انديسكالوليا النمائية مقارنة بوجود مصطلح آخر مثل صعوبة تعلم الرياضيات أو اضطرابات الرياضيات.

ويقدم مؤلف الكتاب تعريفاً نيوروسيكولوجياً للديسكالوليا النمائية ينص على أنها اضطراب بنائي للقدرات الرياضية ناتج عن احتلال هذه المراكز في المخ ويحدد ثلاث خصائص لهذا التعريف:

- ١ . انديسكالوليا النمائية تتضمن اضطراب في القدرة الرياضية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة .
- ٢ . تعدد الديسكالوليا من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية الحالية للفرء، والقدرات الرياضية المعيارية لأقرانه ممن هم في سنه .
- ٣ . يختلف المعجز الرياضي عند الأطفال اختلافاً واسعاً عنه عند الراشدين .

ويرى زكريا توفيق (١٩٩٣: ٢٦٠-٢٦٢) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات ، ويؤكد على أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم شيوعا وانتشارا واستقطابا للاهتمام البشري على اختلاف أنماطه ووجهاته ؛ إذ أنها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم في القراءة .

### أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع ، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويحرص لها حتى الرياض (١٩٩٨: ٥٤٩- ٥٥١) فيما يلي:

- ١- صعب أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات .
- ٢- التصور الواضح في إدراك للعلاقات المكانية .
- ٣- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم .
- ٤- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية .
- ٥- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية .
- ٦- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الرياضيات .

### مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات

إن أفضل الإشارات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

- **أخطاء في التتظوم الكتابي:** وتنصح في تبديل الأعداد التي يحدونها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للكتابة وبخاصة في عملية الطرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.
  - **أخطاء إجرائية:** وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ... إلخ من العمليات الأخرى.
  - **أخطاء الوصف البصري:** وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
  - **الإخفاق في تعديل الموضوع للنفس - قريوى:** وتظهر عندما تحتوي المسألة على صليبين رياضيتين أو أكثر.
  - **الحركة الكتابية:** وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.
  - **لذاكرة:** حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر المفاتيح العددية الأساسية من الذاكرة.
  - **الحكم والاستدلال:** وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات ، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم.
- كما أن المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لديهم قصور في القدرة الحسابية ، فمعدل تعلمهم يكون منخفض في الرياضيات ، حيث يعانون أقل كفاءة من أقرانهم وذلك في أغلب الأحوال ، يرجع ذلك الإخفاق إلى عاملين رئيسيين:
- ١ - العامل الحرفي؛

ينسب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة ، فهم على درجة من البطء في إدراك العلاقات ، ولا سيما حينما يتم التحير عنها على نحو رمزي أكثر من كونه محدداً ، فضلاً على ذلك فلهذه صعوبات إضافية في عملية أحداث انتقال المعرفة إلى حدود المرافقات الطولية ، وعلى سوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلاً

لاستخدام الأمان والعلاج كدعامات لفترات طويلة .

## ٢ - بيئة المنزل:

نشير معظم المؤشرات إلى أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئات لا توافر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية ، ويرجع ذلك إلى حلولهم من المثير أو الحافز ، كما أنهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة ، فالتحيزات المدرسية التي يمزون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم في بداية الأمر ، وغالباً ما تكون المدارس غير مدركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية ، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبكرة للعناية وتأتي درجة تأخر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل البعيدة والذي يريد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتي سرعان ما يأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم التصدي لها .

## علاج صعوبات التعلم في الرياضيات

بداية لابد من القول بأن هناك ارتباطاً وثيقاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية ، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية . ولا يمكن بدورها أن يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فسلماً أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجي .

ولقد استخدمت طرق وإستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات ، وكل طريقة منطقتان وأسسها وإجراءاتها وسوف نعرض لها فيما يلي :

## ١- طريقة للتعليم الإيجابي:

وهي طريقة تعتمد إلى فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس ويقامه بالأنشطة التنظيمية للآلرمة .

## ٢- طريقة التدريس المباشرة:

وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هي:

- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه .
- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف .
- تحديد أي المهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة هي التعلم .
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف .

## ٣- طريقة الألعاب الرياضية:

وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط وممتع وعائف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهنة رياضية محددة في إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط .



الفصل الخامس عشر  
صعوبات التعلم في العلوم



## الفصل الخامس عشر

### صعوبات التعلم في العلوم

تعتبر مادة العلوم من أكثر المواد الدراسية هائلة وقيمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنها توسع خبراتهم المحدودة وتقدمهم بالمعارف والمهارات اللازمة لحياتهم وتنمي لديهم مهارات حل المشكلات من خلال أنشطة التعلم الملموسة والتبوية.

وبذلك فتعطي العلوم يحسن من مقدرة ذوي صعوبات التعلم على حل مشكلاتهم وإعطاء الفرصة للمشاركة الاجتماعية مع أقرانهم المتعلمين العاديين، وتكبلهم من المهارات التعليمية الأساسية لهم الطواهر المحيطة بهم، أى أن تعليم العلوم يمكن أن يسهم فى معالجة بعض أوجه القصور لديهم. (Jones et al, 1997 151 - 163) وعلى ذلك يجب تدريب المتعلمين على أساليب تعليمية متباينة لتعلم مادة العلوم، والى تعمل بدورها على تحسين التحصيل للدراسى، ويترب على تدريب نوى صعوبات التعلم تبعاً للإستراتيجية المفصلة أو أسلوبهم وأماطهم المفصلة فى معالجة المعلومات، فترة المتعلمين على نطى ما لديهم من صعوبات فيصبحوا قاندين على استخدام المهارات الضرورية لتحسين تحصيلهم الدراسى.

كما نجد أنه فى الأونة الأخيرة قد ازداد الاهتمام بطوم المستقبل ومنها مادة العلوم، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بكيفية اكتساب المتعلمين لهذه العلوم بطريقة وطيفة تساعد على تطبيق العلوم فى الحياة اليومية، مما يبعد عن أذهانهم فكرة أن تعلم اللامتحان فقط وليس للاستخدام الطمى، وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإن تدريس العلوم لا يزال يعانى من بعض أوجه القصور التى تجعل المتعلمين لا يشتركون بصورة فعالة فى الحوارات والمناقشات الجماعية التى تمرر من القدرات المعرفية والتحصيلية لديهم خاصة من يعانون من صعوبات فى التعلم.

ويشير سليمان عبدالوحد (٢٠٠٥ ج: ٦٤) إلى أن المهتمين بتعليم العلوم وتدريسها يسعون إلى تطوير وتحديث طرق وإستراتيجيات تدريس العلوم، حيث

تستدعي طبيعة مادة العلوم وجود العديد من المتدخل التي تساعد على إدراك العلاقات التشابهية بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية، مما يزيد من فعالية عمليتي التعلم والتعليم.

حيث تشمل صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، صعوبات تعلم في القراءة وصعوبات تعلم في الكتابة وكلاهما متتمثلان في قصور بالمعالجة اللغوية للمعلومات، وصعوبات تعلم في الرياضيات متمثلة في قصور بالمعالجة المنطقية للمعلومات، بالإضافة إلى صعوبات تعلم المواد الأكاديمية الأخرى مثل مادة العلوم حيث يجد المتعلمين صعوبة في استخدام الإستراتيجيات اللازمة لهم المادة للدراسة وتذكر معلوماتها مثل إستراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتحديد المعلومات الهامة.

ولم تخط الصعوبات الخاصة بالعلوم بعدد كاف من الاهتمام من قبل الباحثين إذا فورت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى كالقراءة والكتابة والرياضيات .. إلخ.

وقد أكدت ذلك جنسبرج (Ginsburg, 1997: 20) حيث ذكرت أن معظم الباحثين في مجال صعوبات التعلم قد ركزوا على صعوبات التعلم في مجال القراءة مما ترتب عليه قلة الاهتمام بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.

ويرى سيلشيا وآخرين (Cynthia et al, 2000: 30 - 33) أن العديد من المتعلمين لديهم صعوبات تعلم في مادة العلوم، فهم يعانون من استخدام الحواس في تعلم المبادئ العلمية، وتعلم المصطلحات العلمية، وكذلك رؤية التطبيقات العلمية خلال مواقف الحياة.

ومن الملاحظ أن مادة العلوم وخاصة منهج العلوم للصف الثاني الإعدادي من المواد الأكاديمية التي تعتمد في تعلمها على الحواس بالدرجة الأولى وارتباط المفاهيم العلمية بواقع المتعلم بالدرجة الثانية، وهذا الشرطان إن لم يتوفرأ يجد المتعلمون صعوبة في التعلم.

ولقد أجريت عدة دراسات في مجال صعوبات تعلم مادة العلوم ومنها ما تناول تشخيص الصعوبات فقط ومنها ما عني بالتشخيص وتقديم العلاج.

ففي دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) والتي استهدفت تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وكذا التعرف على العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم في العلوم وأقرابهم العاديين في الاندفاع / اللزوي ، وسعة الذاكرة ، والدافع للإنجاز ، واشتملت عينة الدراسة على (٥٣) تلميذاً وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم بالصف الثاني الإعدادي كما اشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٦٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، وباستخدام اختبار تشخيصي واختبار تحصيلي في مادة العلوم أشارت النتائج إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجراها أندرماني (Anderrnan, 1998) للكشف عن أثر البيئة المدرسية على تحصيل المتعلمين ذوي صعوبات تعلم العلوم والرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٦٤) تلميذاً وتلميذة منهم (٢٩٦) ذوي صعوبات تعلم، (١٦٨) من المتعلمين للعاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في البيئة المدرسية بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، والتي بدورها تؤثر في تحصيل مادتي الرياضيات والعلوم.

أما دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) فقد أجريت للتعرف على النمط السيطر في معالجة المعلومات لدى الأفراد ذوي صعوبات تعلم مادة العلوم تبعاً لنوع الجنس ومستوى حدة صعوبة التعلم مقارنةً بالعاديين، وذلك على عينة قوامها (١٢٦) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ذوي صعوبات تعلم (٦٣) تلميذاً وتلميذة، (٦٣) تلميذاً وتلميذة من العاديين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة التل الكبير التعليمية بمحاظة الإسماعيلية، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم وكذا مقياس تورانس لأساط التعلم والتفكير المعدل توصفت للدراسة إلى أن النمط السيطر في معالجة المعلومات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم هو النمط

الأيسر أما العاديين فكان يسيطر لديهم النمط الأيسر.

وفي مجال تقديم برامج علاجية لصعوبات تعلم العلوم لدى المتعلمين فقد قام حمدي التنا (٢٠٠٠) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية التدريس باستخدام الإثراء الوسيلى على التحصيل وتعديل بعض الأنماط المعرفية للتلاميذ المتعوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، وذلك على عينة قوامها (٣٥) تلميذاً تلميذة من المتعلمين المتعوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالصف الثانى الإعدادى من مدرستى شجرة النرّ الإعدادية بنات ومدرسة المنصورة الإعدادية بإدارة غرب المنصورة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن للإثراء الوسيلى دور هام وتأثير فعال - عند استخدامه من خلال محتوى العلوم - فى زيادة تحصيل المتعلمين المتعوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم وبالتالي التحط على هذه الصعوبات.

وأجرى محرم العام (٢٠٠٠) دراسة لتشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وذلك على عينة قوامها (٨٤) تلميذاً ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم منهم (٤٢) تلميذاً كمجموعة تجريبية، (٤٢) تلميذاً كمجموعة صابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرستى أبو بكر الصديق، وحال الطوحى بالمنصورة، وتوصلت النتائج إلى أن تدريس العلوم باستراتيجية التعلم التعاونى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم يساعد فى تكوين صورة إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية فى مجال التحصيل الدراسى فى مادة العلوم ومن ثم التحط على بعض صعوبات تعلم مادة العلوم لهذه الفئة.

وقامت نجمة حسن ومحمّد محمد (٢٠٠٠) بدراسة لتنمية المهارات التعاونية والقدرة على اتخاذ القرار والتحصيل الدراسى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بإدارة مدينة نصر التعليمية بمحافظة القاهرة، وباستخدام اختبارات للمواقف التعاونية والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسى فى العلوم توصلت الدراسة إلى وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً فى التحصيل الدراسى للتلاميذ كمجموعة تجريبية ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة جوريرا (Guerrera, 2002) والتي هدفت إلى اختبار فعالية التعليم القائم على حل المشكلات مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم في العلوم ، وذلك على عينة قوامها (٢٤) من ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مهارات التفكير وسهولة حل المشكلات بالكمبيوتر لدى ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم.

أما دراسة واتل فراح (٢٠٠٢) فقد أجريت للتحقق من أثر برنامج تدريبي للتعلم على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية (١٢٩) تلميذاً، والثانية صابطة (١٤١) تلميذاً، وباستخدام اختبار تضيضي لصعوبات تعلم مادة العلوم وكنا برنامج تدريبي للتعلم على صعوبات تعلم مادة العلوم أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والصابطة في التطبيق البعدي بالنسبة للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة يسرى نبور (٢٠٠٥) والتي أجراها بهدف التعرف بمستوى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم إلى مستوى أقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (١١٦) من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي بإدارة شرق القاهرة التعليمية بمحافظة الدقهلية منهم (٤٧) ذوي صعوبات تعلم في مادة العلوم، (٦٩) من العاديين ، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم وكنا مقياس الانجاء نحو العلوم أسفرت نتائج الدراسة عن وجود نقص وارتفاع دال إحصائياً في التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الصابطة ذوي صعوبات التعلم في الاختبار التحصيلي في العلوم ككل.

وأجرى حبرى المعاري ووليد حليمة (٢٠٠٦) دراسة للكشف عن فعالية برنامج قائم على نموذج دن لأساليب التعلم في التحصيل الدراسي لمادة العلوم والانجاء نحوها لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في العلوم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من

(٥٢) من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي منهم (٢٦) ذوى صعوبات تعلم فى العلوم، (٢٦) من اللغاديين، وباستخدام برنامج تعليمى قائم على نموذج دن لأساليب التعلم أشارت النتائج إلى أن البرنامج المستخدم كان له تأثير إيجابى لدى عينتي الدراسة (ذوى صعوبات تعلم العلوم واللغاديين) كما أنه أشبع بشكل كبير حاجات ذوى صعوبات التعلم مما أظهر استعدادهم منه بشكل كبير، رغم استعادة اللغاديين منه أيضاً.

وأخيراً قامت زبيدة فرنى (٢٠٠٦) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية برنامج متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتسمية التحصيل الدراسى لذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (٥١) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وباستخدام اختبار تحصيلي فى مادة العلوم وكذا مقياس الذكاءات المتعددة أسفرت نتائج الدراسة عن وجود نقص وارتفاع دال إحصائياً فى التحصيل الدراسى لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الصابغة ذوى صعوبات للتعلم.

وثمة عدد من الدراسات التى توصلت إلى وجود علاقة مؤثرة بين اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات وصعوبات تعلم العلوم ومنها دراسة نبيلة شرآب (٢٠٠٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم وأقرانهم اللغاديين فى عمليات تجهيز المعلومات لصالح اللغاديين. وأخيراً توصلت دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم وأقرانهم اللغاديين فى أساط معالجة المعلومات للناصفين الكرويين بالمخ لصالح اللغاديين.

فى ضوء ما سبق ينصح مؤلف الكتاب بضرورة الاهتمام بتشخيص المتعلمين ذوى صعوبات تعلم مادة العلوم والعمل على التظب عليها أو التثفيف من حدثها قدر الإمكان حيث إن صعوبات تعلم مادة العلوم لم تحظ بقدر كافٍ من الاهتمام من قبل الباحثين إذا ما قورنت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.



الباب الرابع

صعوبات التعلم

الاجتماعية والانفعالية



الفصل السادس عشر  
الصعوبات الاجتماعية  
والانفعالية للتعلم



## الفصل السادس عشر

### الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم

#### مقدمة

تعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى الظواهر التعليمية المعقدة والتي لاقت اهتماماً كبيراً من الباحثين، سطرأ لدراسة أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما ضلّت صعوبات التعلم منطقة قلبي في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية.

وهي هذا الصدد تشير نصرة جلجل (٢٠٠١: ٧٦) أن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم يتركز على صعوبات التحصيل لا يشمل على احتمالية إرباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من الدراسات والدراسات والبحوث أكدت على أن للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تعتمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيث إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في صعوبات التعلم.

### مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فنحى أريات (1998: ٦٠٧) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قدر عرّفا المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم المتعلمين الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين ، هم أحر المتعلمين الذين يُختارون في الأدوار والمواقف للتفاعلية للجماعية القائمة على تعاون وتضامن جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقيلاً من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول حسن هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشئ تفاعلاً اجتماعياً مع المعلم أو الزملاء، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراس، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة.

وتذكر سعدة أبوشقة (1994: ٦) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل إحصائياً للمعلم، ويقصون وقتاً أكثر في السلوك غير الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل إحتفاظاً بأصدقائهم.

ويشير هويلر (Voeller, 1994: 525) إلى أنه ليس شرطاً أن جميع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات إجتماعية وانفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق لبعض منهم، وعلى الرغم من ذلك فإن عدد من الدراسات والبحوث إلى أن ثلث المتعلمين ذوي صعوبات التعلم اللامائية والأكاديمية يعانون من صعوبات في السلوكيات الاجتماعية والانفعالية.

ويرى المؤلف أن السنوات التعليمية المبكرة بالنسبة للطفل العادي تعتبر فترة إنجازات نصية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم، ففي الوقت الذي يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، قد نجد طفلاً آخرأ منعزلاً عن أقرانه ولا يستطيع التعامل مع أقرانه وحساس للآخرين والحديث معهم ويتفكر لإقامة علاقات إجتماعية صحيحة معهم،

ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجازاة زملائه في حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لدانته تؤدي به إلى الدوران المستمر مما يجعله يشمر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن النفسي، فيُظهر سلوكيات سلبية واضحة في سلوكياته الاجتماعية والانفعالية تجاه أقرانه ومعظميه، ويمكن ذلك بدوره على علاقاته بوالديه وإخوته أيضاً، وإذا رجعنا إلى تعريفات صعوبات التعلم نجد أن معظمها حملت بين طياتها اضطرابات أو قصور للمهارات الاجتماعية كصعوبة نوعية من صعوبات التعلم. ومن هنا نرى أنه قد أن الأول أن يهتم كباحثون بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

### أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

حاول المؤلف أن يصل إلى أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التي يتعرض لها المتعلم في المواقف التعليمية وذلك من خلال قراءاته الدافدة وإطلاعه على التراث الميكولوجي والدراسات والبحوث الخاصة بمجال صعوبات التعلم، حيث أن مؤلف الكتاب متحسناً في هذا المجال حيث حصل على درجتي الماجستير والدكتوراه في مجال صعوبات التعلم، وأستنتج أن هذه الأبعاد تظهر في حالة قصور أداء المتعلم في واحدة أو أكثر من المهارات الآتية:

#### ١- مهارة قبول التعليمات والتوجيهات:

وهي وعي الفرد بأداب السلوك الاجتماعي، والعرض على التصرف بطريقة لائقة في المواقف الاجتماعية، كما تتطلب أداء الأنوار الاجتماعية، مع الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة. (أسامة أبو سريح، ١٩٩٧: ٢٠٦)

#### ٢- النمط العام:

يشير معنى الربيات (١٩٩٩: ٥) إلى أن النمط العام هو مجموعة الخصائص السلوكية التي تدل على إنحراف الفرد عن المتوقع في النشاط العقلي العام أو بتحصيله

العام أو الانفعالية العامة عن المتوسط فهما أو ليهما بالنسبة لعمره أو صفه.

### ٣- مهارة الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها:

ويقصد بها قدرة الفرد على تلبية الاحتياجات والمساهمات في المماريات والأدوات والالتزام والإحتياجات المادية، وتقديم إقتراحات للمشكلات التي تواجه المجموعة، وتركيز إقتراح التعاون المشترك والتبادل إذا كان هناك خلاف حول القواعد. (معزز سود، ٢٠٠٠: ٢٥٤)

### ٤- مهارة للتواصل الانفعالي:

يشير هشام الحناوي (٢٠٠٠: ٢٩٨) إلى أنها قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر بفاعلية، والإصغاء الجيد، وطرح الأسئلة، والتمييز بين ما يفعله فرد ما وما يقوله وبين حكمك أنت وإفعالك، والتعبير عن موقفك الذاتي بدلاً من لوم الآخرين.

### ٥- مهارة الإستماع وعدم مقاطعة الآخرين:

يرى المؤلف أنها حالة يركز فيها للفرد تركيزاً تاماً على الفرد الآخر دون التدخل بأرائه في الحديث.

### ٦- مهارة للمشاركة الاجتماعية:

يرى المؤلف أنها قدرة الفرد على إبداء النصيح للآخرين للحد من الممارسات غير المرغوب فيها، ويمتبرها مؤشر لقياس مستوى للتوافق الدراسي للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية.

## أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

إن مشكلة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية شأنها شأن المشكلات التربوية الأخرى إننا عرفت أسبابها أمكن للتدخل العلاجي لحلها. ومن هنا أهتم العديد من الباحثين أمثال: فتحي الزيات (١٩٩٨)، أشرف عبدالجبار (٢٠٠٤)، وطه هندواي (٢٠٠٧) بالوقوف على العوامل والأسباب التي تكمن خلف صعوبات التعلم



الاجتماعية والانفعالية ووجدوا أن هذه العوامل الأسباب تنقسم إلى:

#### ١- عوامل وأسباب نيورولوجية:

وترجع هذه الأسباب إلى التحلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاضطراب الوظيفي للتصفيين الكرويين بالمخ، حيث إن عدم سلامة الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى عدم الرضا وفشل المحاولات الذاتية في التغلب على الإحباط وتداول محاولات معادة في تالاتجاه كالشعور بالدونية، غير أن مؤلف الكتاب يرى أن إرجاع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى التحلل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي يجب الأخذ به بشيء من التريث والمعتد حيث إنه لا توجد دراسات وبحوث - في حدود إطلاع المؤلف - تقوى هذا الاتجاه، إلا أن هناك إتعاق بين النظريات المختلفة على أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تعود إلى أس نيورولوجية تشاركها عوامل أخرى جديدة.

#### ٢- عوامل وأسباب أخرى:

وهذه العوامل والأسباب تنظر للصعوبات الاجتماعية والانفعالية على أنها ما هي إلا آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التي يعانى منها المتعلمين، وتتمثل هذه العوامل في:

أ- إن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي نتيجة لتكرار مرور المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بحجرات للفشل الدراسي أو الأكاديمي مما يجعل نظرة متعلمهم وأبائهم وأقرانهم لهم أنهم دون المستوى، وهذا يؤثر بدوره على تقديرهم لذواتهم فينتجهم إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة التفاعلية.

ب- إن الدراسات والبحوث التي أجريت على العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات بإعتبار أن أحدهما سبب والآخر نتيجة والعكس، توصلت إلى أن قيمة (هـ) باعتبار التحصيل الأكاديمي سبباً ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة واضحة منها عند إفتراض أن مفهوم الذات سبب والتحصيل الدراسي نتيجة.

ج- إن إسهام التحصيل في التباين الكلي للفروق العرقية هي بالتوافق الشخصي والاجتماعي أكثر من إسهام مفهوم الذات هي الذات هي التباين الكلي لها (أى للفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي).

د- إن الوزن النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي في التباين الكلي للفروق العرقية هي مفهوم الذات أكثر الأوزان النسبية التي تشكل مفهوم الذات الكلي.

هـ- إن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي هما أو أحدهما المحدد لمركز المتعلم في كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية (مدرسة/ جامعة)، وبين الأقران، وهي إطاره لتحديد كافة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين بتأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للمتعلم، فزيد من تقدير المتعلم لذاته ومن ثم يشعر بالفخر والرهو والاعتزاز في حالة إذا كان متعز أو متميزاً، وتؤثر تأثيراً سالباً على المتعلم فينخفض تقديره لذاته ومن ثم يشعر بالحزى والصجل والإهانة ويتجنب مواجهة الآخرين في حالة إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (دو صعوبة تعلم).

مما سبق يرى المؤلف أن هناك تدخلاً بين صعوبات التعلم الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم ومن ثم تتداخل الأسباب، وربما أن تكون إحداها سبباً والأخرى نتيجة لها.

### الخصائص السيكولوجية لنموي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

لعل السؤال الذي يلهم مع تعمق المعرفة ما خصائص نموي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من المصالحات النفسية منها: أنهم يبدون عجزاً أو قصوراً وانسحاباً في التفاعل الإيجابية مع أقرانهم في مختلف مواقف وصور التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وأيضاً يكونون صورة سلبية عن ذاتهم، ولديهم تقدير منخفض للذات يؤدي بهم إلى الشعور بالدونية.... وغيرها من الخصائص، ومن

الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص جميعها في فرد واحد.

ويعرض المؤلف في السطور القانمة لأهم الخصائص للسلوكية المحورية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي ذكرها فتحي الريات (٢٠٠٨ ب: ٥٣ - ٥٥) على النحو التالي:

#### ١- النشاط الحركي الزائد:

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط بالنشاط قيام الطفل بنشاط حركي مفرط لا غرضي أو بلا هدف في الغالب purposeless ويكون مصحوبا بقصر سعة الانتباه short attention span لدى الطفل وسهولة تشتتته easily distracted ويتصف سلوك الطفل غالبا بأنه احرق أو أحرق clumsy ونرق سريع الغضب أو الانفعال irritable والتعلم أو الاستياء.

#### ٢- عدم تركيز الانتباه وشروط التعلم:

يجد بعض المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه أنشطة أخرى منافسة في نفس المجال البصري أو السمعي، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الانتباه أو التركيز. وتشير نتائج تحليل (٢٥) خمس وعشرين دراسة لدولت الأنماط السلوكية لذوى صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسي، مقارنة بأقرانهم من غير ذوى صعوبات التعلم، إلى دلالة الفروق بينهم في تشتت الانتباه.

#### ٣- الخلط بين مفهوم وتشير الذات:

يطلب على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم ، كما يعتقدون إلى مفهوم ايجابي للذات، وقد وجد Black, 1974 إلى مفهوم الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من المتعلمين العاديين، كما لاحظ Black إلى مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمي. ومعنى ذلك أن المتعلمين الأقل تمصيلا يميلون إلى أن يكونوا من ذوى

مفهوم الذات المتحضر، أى أى صورة الذات لديهم هى صورة سالبة.

#### ٤- السلوك العدواني:

السلوك العدواني والتخريبى من أكثر الخصائص للنفسية للأطفال المضطربين سلوكياً شديداً. فطى الرغم من أى استجابات العنف والعدوان تتبثق كوسائل لحل المشكلات فى المرحل للعمرية المبكرة لدى جميع الأطفال، إلا أنها تحدث بشكل مبالغ فيه لدى الأطفال المضطربين سلوكياً. والعدوان هو إلحاق الأذى إما بالأشياء أو نحو الذات أو نحو الآخرين. واستخدم العقاب وسيلة لمصبط للسلوك العدواني يودى إلى زيادة سلوك العدوان عند الطفل.

#### ٥- الإغتمادية المفرطة:

يكتسب العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الإفراط فى الإغتمادية أى زيادة الإغتماد على الآخرين overdependence كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عالية أياً كانت طبيعة الأنشطة التى يمارسونها، وداعماً يعمل هؤلاء الأطفال بحجهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التى يمارسها أقرانهم، متقمصين الإحساس بالمعجز أو العجز المكتسب أو الإغتراف فى الإغتمادية.

#### ٦- السلوك الانسحابى:

أى السلوك الانسحابى هو نتيجة لعزل المتعلمين فى إجراء أى تعامل اجتماعى وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمى. وقد ينجم البعض من هؤلاء المتعلمين - ذوى صعوبات التعلم - إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يودى هذا إلى عدم القدرة على التعامل إيجابياً مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. إن للتأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعى وعدم التصبج لا تقل عن تأثيرات السلوك العدواني والأنماط السلوكية غير التكيفية الأخرى. ويتعامل بشكل قليل جداً مع الأقران.

## ٧- سوء التكيف الاجتماعي:

يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الامتثال للقوانين، والتعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها، والقيام بالأفعال التي لا يرضاها المجتمع، والاعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها. فالعُرد العُمر متكيف اجتماعياً في ذراع دائم مع التقيم التي يجب التعامل معها واحترامها في المجتمع والمدرسة. ولقد استخدم مصطلح الانحراف الاجتماعي Socialized Delinquent ومصطلح المريض اجتماعياً Sociopath للدلالة على سوء التكيف الاجتماعي.

## تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

تعنى كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات، لاكتشاف مظهر أو شكوى، أو تحديد أحد جوانب سوء الفرد أو سلوكياته. والتشخيص عملية دينامية، تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف، وتنتهي بفعل هنائي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد واحتياجاته وجوانب القوة والضعف عنده، كما تتضمن وضع إحطة التدريبية والعلاجية للملازمة.

ويرى كثير من المربين والمختصين في مجال صعوبات التعلم أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المتقصودة من خلال السجل المدرسي إلحاص بالمنظم والذي يرافقه لحين إنهائه المرحلة التعليمية.

ويتم التشخيص في صورة إجراءات، للحكم على طبيعة صعوبة التعلم لدى الفرد إن وجدت، وكذلك للكشف عن سببها المحتمل. فالتشخيص يجب أن يسهل ويميز الوصول إلى القرارات المتعلقة بالمعالجة.

ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم حددتها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٠-٣٢) وتضمن ما يأتي:

• ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاعبات.

• سجل المدرس المحتوي بيانات عن تعصيل المتعلم.

• تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة .

• سلامة الطفل جسدياً وحسياً وعصبياً.

• الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتحرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم .

وقد بين كيرك وكالغانت (١٩٨٨: ٤٤٤) في خطوات تشخيص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتضمن ست خطوات، هي كالتالي:

**الخطوة الأولى:** التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، سواء في المنزل أو في المدرسة ، عندما يتقرر بأن أداء المتعلم ينحصر عن مستوى أقرانه .

**الخطوة الثانية:** ملاحظة ووصف سلوك المتعلم ،في ضوء ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله داخل الفصل الدراسي.

**الخطوة الثالثة:** معرفة ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أوخارجية تسهم في مشكلة المتعلم داخل الفصل الدراسي.

**الخطوة الرابعة:** تحديد طبيعة المشكلة সমতلة في وجود اختلاف بين التعصيل والقدرة العقلية .

**الخطوة الخامسة:** الصياغة التشخيصية التي من شأنها تفسير وتحديد العوامل التي تبدو بأن لها علاقة بصعوبة التعلم لدى الفرد.

**الخطوة السادسة:** إقترح البرنامج العلاجي القائم على التشخيص السابق ذكره.

ويلخص محمد حجاجي (٢٠٠٣: ٤٩) خطوات تشخيص صعوبة التعلم في

المعلومات التالية:

١ - تحديد الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة، وكذلك درجتها، من

خلال استخدام الاختبارات العقلية للملائمة، وذلك التي تقيس المراتك

التكفي والتحصيل الدراسي عامة، وبالتحديد في المواد الدراسية (القراءة

والكتابة والهجاء والحساب) بصورة خاصة.

٢ - تحديد طبيعة المشكلة بالبسيط، من خلال تقييم الأداء المعطى للطفل، لمعرفة

ما يستطيع عمله، وما لا يستطيع عمله. وهنا يمكن الاستعانة بتقارير

المعلمين وملاحظاتهم.

٣ - تحديد العوامل العصبية والنفسية والبيئية المرتبطة بصعوبات التعلم التي

يواجهها الطفل، وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة، وتقارير التاريخ

الأسري والخلقية الأسرية، وكذلك التقارير الطبية المتعلقة بالعائلة الصحية

للطفل، وذلك لاستبعاد وجود أية إعاقات (عقلية - حسية - انفعالية) تكس

حلق الصعوبة.

٤ - تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل، بناءً على البيانات

الموفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، والتي تم تحديدها من

خلال الخطوات السابقة.

٥ - اقتراح البرنامج العلاجي المناسب للطفل، بناءً على عملية

التشخيص، وعلى الفروض التي سبق تقديمها، وكذلك بناءً على التنبؤ

بمستقبل الحالة.

وثمة تكنيات ومقاييس لتقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية منها ما يلي:

#### ١- تقديرات المعلمين:

حيث إن المعلم هو الأقدر في الحكم على طلابه ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية داخل حجرة الدراسة.

#### ٢- ترشحات الأقران:

وهي يتم قياس اتجاهات الأقران نحو الفرد، ونفسيات مشاركة الفرد في عدد من الأنشطة المختارة.

#### ٣- تقدير الأقران:

وهي طريقة تعتمد على تقدير جميع المتعلمين في حجرة الدراسة لبعضهم وفقاً لطريقة ليكرت.

#### ٤- المقابلة:

وهي يتم الحوار والمناقشة، حيث تحلى فرصة كبيرة للفاحص لفهم المفردات وتكوين صورة كاملة عن شخصيته ونظراته المستقبلية.

#### ٥- الملاحظة:

وهي تقدم معلومات في مواقف حية تعد في تفسير النتائج التي يتم التوصل إليها وربطها بنتائج أخرى.

#### ٦- أدوات التقدير الذاتي:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتي كأداة لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تعكس المفاهيم الخاصة بالسلوك، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقاييس تقدير المصالحات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي أعده فتحى الزيات (٢٠٠٠)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد فتحى الزيات (٢٠٠٣).



• بطارية مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم / نجمي الزيات  
(٢٠٠٣):

أعدت بطارية مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم التي بين أيدينا، والتي تغطي على درجات عالية من الصدق والذبات، بهدف تقدير تسعة أبعاد من الصعوبات الموصفة فيها بعد، حيث شملت هذه المقاييس أكثر الخصائص السلوكية المرتبطة تماماً بأبعاد صعوبات التعلم المختلفة، التي تشيع وتتواتر من حيث التكرار والديمومة والأمد لدى ذوي الأبعاد المختلفة من صعوبات التعلم، التي شملتها مقاييس التقدير الحالية، والتي أجمعت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على شيوعها وتواترها لديهم.

وأبعاد الصعوبات التي تقيسها مقاييس التقدير الشخصية هي:

١- صعوبات التعلم اللغائية.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- صعوبات الملوك الاجتماعي والانفعالي. والمتعلقة هي:

أ- صعوبات الإنتداء.

ب- صعوبات الإدراك البصري.

ج- صعوبات الإدراك السمع.

د- صعوبات الإدراك الحركي.

هـ- صعوبات الذاكرة.

و- صعوبات القراءة.

ز- صعوبات الكتابة.

ح- صعوبات الرياضيات.

م- صعوبات الملوك الاجتماعي والانفعالي.

### وصف مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم

تم إعداد مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص لذوى صعوبات التعلم من المتعلمين من الصف الثالث حتى الصف الثالث الإعدادى، وهى مقاييس تقدير ثابتة وصانقة من النوع مجارى المرجع وتتكون من نسخة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطراب العمليات المعرفية، المتعاطلة هى الإندباه، والإدراك البصرى، والإدراك السمعى، والإدراك الحركى، والذاكرة وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتعلقة فى القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمقياس السابع يتناول اضطرابات السلوك الانفعالى والاجتماعى.

كل مقياس يتكون من ٢٠ بنداً تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم فى المجال الدعى للمعين، وعلى التقييم بالتقدير قراءة كل بند وتحديد على أفضل نحو ممكن مدى انطباق مصمون السلوك الذى يصفه البند على المتعلم موضوع التقدير دائماً = ٤ أكثر تكراراً، نادراً = ١.

وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال الخصائص السلوكية التى كشفت عنها نتائج الدراسات والبحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم، وأتى تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين فى مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة للبيود.

وقد استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص التعرف (أو تشخيص) للصعوبات الخاصة فى التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على الخصائص السلوكية التى تمكن عمليات التجهيز والمعالجة الداخلية المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم كما أكدت الدراسات والبحوث المتعلقة. ولهذه المقاييس طبيعة كمية تقويمية، حيث إنها تتكون من تقديرات للمعلمين والأخصائيين الإكلينكيين لأنماط محددة من السلوك ترتبط بصعوبات التعلم التى تمت ملاحظتها فى مواقف تدريسية أو إكلينيكية حقيقية.

وهذه التقديرات (أى للقيم المطلقة من جانب القائلين بالتقدير الذين يعرفون الشخص موضوع التقييم) نستخدم للكشف فى إطار كسى عن أنماط سلوك الفرد فى المجالات التسعة التى نقيسها هذه المقاييس\* وهذه البيانات الكمية تم تحويلها إلى درجات معيارية، ومليونيات تم للحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة.

والاعتراف الأساسى الذى بذبت عليه مقاييس التقدير هو تقدير السلوك المظاهر المقابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعى الذى يمكن مدى كفاءة العمليات العقلية المعرفية المحددة التى يعتقد أنها ضرورية للأداء العقلى المعرفى، وكذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة فى اللغة— المنطوقة والمكتوبة — والرياضيات والسلوك الاجتماعى والانفعالى.

ونظراً لأن هذه العمليات ذات طبيعة داخلية غير مرئية invisible فى الكشف عنها وتشخيصها من خلال هذه المقاييس يعد إسهامها بالغ الأهمية بالنسبة للفرد، والتقييم بالتقدير، والمجتمع، حيث تمكن مدى كفاءة الطريقة التى يعالج بها الفرد المعلومات الأساسية فى المجالات التسعة المشار إليها.

### استخدامات مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم:

لمقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم نعلم من الاستخدامات\*

الأول: وهو الأكثر أهمية إكلانية استخدم مقاييس التقدير الشخصية فى تشخيص الصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم فى واحد أو أكثر من المجالات التسعة المتمثلة فى: الإنتباه، والإدراك، والذاكرة، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، والسلوك الاجتماعى والانفعالى، من خلال مقارنة الدرجات التى يحصل عليها الفرد موضوع التقدير، مع درجات عينة تقريبن مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم وتحليل بروفيل الدرجات. ويمكن استخدام مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم إلى جانب الأساليب القياسية الأخرى لتأكيد التشخيص العارق لصعوبات التعلم.

كما يمكن استخدامها كأداة للبحث العلمي، حيث يفتقر مجال صعوبات التعلم افتقاراً هائلاً لأنواع صادقة، وثابتة، وذات معايير علمية، يعتمد عليها في إجراء الدراسات والبحوث الثابتة للتعميم، بسبب هلامية إجراءات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم وثباتها في الأنظمة المختلفة.

ويمكن للمعلمين استخدام مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم في فحصهم للتلاميذ ذوي المشكلات الأكاديمية، كما يمكن لأخصائيي التربية الخاصة في صعوبات التعلم، وأخصائيي التشخيص استخدام مقاييس التقدير الشخصية كجزء من تفويضهم، أو كمصدر للبيانات يعتمد عليها في التشخيص العاقل، كما يجد الأخصائيون النفسيون في مقاييس التقدير دعماً للمقاييس والاختبارات المفضلة التي يجرونها.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن التشخيص للتفوق يؤدي بالضرورة إلى علاج صحيح وفعال، كما يتضح تعدد الطرق والمحتات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وذلك لتعدد الفروع من العلوم المختلفة التي تدارت هذا الموضوع مثل الطب، التربية، علم النفس التربوي، علم النفس العصبي المعرفي، علم الأعصاب.

### التدخل السيكولوجي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية،

يوجد العديد من الإستراتيجيات والتطبيقات التي يمكن من خلالها التدخل للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويمكن إجمال هذه الإستراتيجيات فيما يلي:

#### ١- دعم وبناء مفهوم الذات أكثر تماسكاً:

يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف للإبحار الأكاديمي يحقق المتعلمين من خلالها النجاح، ومن الإستراتيجيات التي يمكن إستخدامها لدعم وبناء مفهوم الذات أكثر تماسكاً الآتي:

أ- التدريس بفاعلية.

ب- للدعم والتشجيع.

ج- وضع أهداف مناسبة مع تقديم التعمية الراجعة.

٢- بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعية:

يجب أن نستخدم مختلف الأساليب والإستراتيجيات التي من خلالها يكتسب المتعلمين المهارات والكفايات الاجتماعية المناسبة، وذلك عن طريق:

أ- دعم صورة الذات والإدراك الإيجابي لها.

ب- الوعي بمحددات ومعايير وصوابت النصج الاجتماعي.

ج- التدريب على مختلف المهارات والإستراتيجيات الاجتماعية لدعم إكتسابها.

د- دعم بناء وتطوير للحساسية للآخرين ومراعاة مشاعرهم.

هـ- العمل على إكساب المتعلمين ذوى سمعيات للتعلم الاجتماعية والانفعالية للمهارات والإستراتيجيات الاجتماعية.

٣- تطوير وتعديل دور المدرسة في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي:

المدرسة لوست فقط ذات أهداف أكاديمية وإنما هي مؤسسة تربية تستهدف بناء المتعلم في كافة جوانب شخصيته، ومنها الجوانب الاجتماعية والانفعالية، ولذا يجب أن يكون دور المدرسة متعدد للجوانب ومعتمد الأبعاد، يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب، وتهيئة البيئة المدرسية ملائمة لثني ممارس من خلالها لتعلم مختلف المهارات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

٤- دعم وتكامل للتنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة:

يجب إيجاد وإتاحة فرص كافية لدعم وتكامل للتنسيق والتعاون بين المنزل

والمدرسة، وهذا يمد ضرورياً للمتعلمين العاديين فما بالنسبة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، حيث إن هذا للتنسيق والتعاون يؤدي إلى مساعدة هؤلاء المتعلمين على التغلب على تجارب هذه الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

### **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالتفصيل الدراسي:**

إن كلام العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتعابر بحدّة مع أقرانهم العاديين خلال مهارات المعادنة. حتى لو كان المظهر الخارجي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يظهر أنه لا يوجد فرق بينهم وبين المتعلمين العاديين. ومع ذلك عادة ما يتكشف لنا فروق نوعية وكيفية دقيقة بينهم.

والقصص في المهارات الاجتماعية غالباً ما تكون من أكثر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في الحياة، والصعوبات الاجتماعية لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية. كما أن للصعوبات الاجتماعية تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب. فدراسات والبحوث تشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ويعتفرون أيضاً إلى الحماسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية و يعانون من التردد الاجتماعي. (Lerner, 1997: 543)

وبالنسبة للمتعلمين ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فمن الواضح أن اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي لديهم يشكل أحد أهم الخصائص المميزة لهم. فهم يمثلون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وهم يمثلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية، والعنصرية، والتعريية، وعدم الطاعة وما إلى ذلك. (جمال الحطيط وملي الحديدي، ٢٠٠٥: ٢٣٦)

وفي هذا الصدد يذكر يوسف القريوتي وآخرين (٢٠٠١: ٢٨٣) أن معظم الأشخاص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تمسكهم الأكاديمي في

المدرسة منحفض مقاساً باجتازات للحصول المدرسية الرسمية وغير الرسمية، فهم في العادة يحصلون أقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، وقليل منهم من يحصلون على درجات عالية في التحصيل الدراسي.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات. حيث تؤثر الصعوبات الانفعالية والاجتماعية على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن للصعوبات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية.

ويرى ليرنر (Lerner, 1997: 544) أن نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي يسير جذباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة و اللغة والرياضيات حيث يتكسب المتعلم خلال مراحل نموه مهارات للتقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتماداً على التعدية المبردة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال. والأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يطلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال. ويكونون غير قادرين على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية. ومدى ارتباطها بالموقف كما أنهم يكونون غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكياتهم بما يتماشى مع نتائج مقاربات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقعة.

**العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:**

يشير فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ٧٦ - ٧٣) إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي علاقات تحصص لمداح سببية تقوم على التأثير والفأثر، حيث تشكل صعوبات

التعلم الثمائية المعدادات للرايحية لصعوبات التعلم الأكاديمية ، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانتفالية هي إفراوات لإستمرار صعوبات التعلم الثمائية والأكاديمية دون تدخل سيكولوجي .



الفصل السابع عشر  
المهارات الاجتماعية لذوى  
صعوبات التعلم



## الفصل السابع عشر

### المهارات الاجتماعية لنوي صعوبات التعلم

#### مقدمة:

نعد المهارات الاجتماعية إحدى عوامل الصحة النفسية الهامة للفرد لما لها من دور بارز في عملية التوافق الاجتماعي، كما أنها ترتبط مع العديد من أبعاد الصحة النفسية كالتوافق النفسي، والثقة بالنفس، وتقدير الذات. كما تعتبر محاراً من معايير السوية، وسبباً لتحقيق الإيجابية، وأساساً لكل المكتسبات المادية والمعنوية، من بناء الشخصية إلى التفاعلات الاجتماعية وممارسة للمهارات الحياتية بجودة عالية.

والمهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والتفاعلية في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به؛ فالمهارات الاجتماعية ترتبط بآليات العقلية للفرد، حيث الفهم في التفاعل الاجتماعي يحتل باختلاف مستوى التكاه العام، فمع انخفاض التكاه تتزايد عزلة الفرد، كما تتزايد صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتختص القدرة على التخاطب والتواصل مع الآخرين؛ إلى المهارات الاجتماعية لها دور مهم في ريادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، حيث تأكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدى المتعلمين. ومن هنا فإن ضعف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أن ضعف الإنجاز الأكاديمي لدى هؤلاء المتعلمين يؤثر سلباً على المهارات الاجتماعية لديهم. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ و: ١٠٧)

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن يتم التعامل مع صعوبات التعلم بمعزل عن تأثير المهارات الاجتماعية Social Skills المترتبة على هذه الصعوبات، وتمثل المهارات الاجتماعية إحدى الأسس الهامة للضرورة للتفاعل الاجتماعي، والتدماج اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين، وكافة

الأشخاص الآخرين بطبيعة أدولهم مع الفرد ، ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من العنسية الاجتماعية والانفعالية بالإقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرأها المجتمع ، كما تسهم هذه المهارات الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرأها ويقلها المجتمع على منوه الأعراف الاجتماعية ، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد .

ومن أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي كانت ولا تزال إلى حد ما شائعة عند مناقشة مشكلات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم (النشاط التارد، السلوك الاندفاعي، الغالبية للنشفت، وعدم الثبات الانفعالي) وهي الأشكال التي يخطر إليها عادة على أنها تمثل انحرافات عن المعايير للعادية لسلوك المتعلمين بكل ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سلبية.

### المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم

هناك اهتمام عالمي بموضوع المهارات الاجتماعية وشميتها لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، لما لها من علاقة وثيقة بتقديم هذه العبة واستعمال إمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة ، وذلك تحقيقاً لمبادئ تربوية سامية . (صالح هارون، ١٤:٢٠٠٤)

وهذا ما أكدته تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، حيث اشتمل على اضطراب المهارات الاجتماعية كصعوبة تعلم أولية ، حيث أشار إلى العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والصعوبة في التعلم ، وأنها لا تقل أهمية عن المهارات الأكاديمية.

وأكدت الأبحاث التي أجريت على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية ، وذلك من خلال الدراسات والبحوث التي أجريت على مجموعات مختلفة الأعمار والأماكن . وأثبتت الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم و التصور في المهارة الاجتماعية . فطندما يولد المتعلم في مجتمع

ذو مبراث ثقافى معين فإنه يلمو لتبنى نمطاً من السلوك الاجتماعى ، ولذى يمكن عادات مجتمعة ، ومفاهيمه ، وكما هو الحال فى أنواع النمو الأخرى ، فإن التكيف الاجتماعى للتلميذ يتحد تدريجياً نمطاً معيناً من خلال تمرره للناظم فى تقنمة بحر النصح الاجتماعى . (فاخر عاقل ، ١٩٧٩ : ٥١١)

ويذكر مصطفى السعيد (١٩٩٧ : ٥٠) أن قوى صعوبات التعلم أقل كفاءة اجتماعية ، ويسهم هذا القصور فى حدوث الاضطرابات النفسية مثل الخجل والتلق ، وهى نصعب قدرة المتعلم على التفاعل ، وتؤدى إلى عجز للمتلم عن الحوار وعن الاستجابة الاجتماعية السالمة .

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٦٠٢) إلى أن الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الصعوبات الاجتماعية إلى أن المتعلمين قوى صعوبات التعلم يعفرون إلى المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الأقران ، ويففرون إلى الحماسية للآخرين ، والإدراك السلائم للمواقف الاجتماعية ، كما أنهم يعانون من القصور الاجتماعى ، وسوء التكيف الشخصى والاجتماعى .

وقد ربطت التربية الخاصة Special Education بين التعلم الأكاديمى من جهة والتكيف الاجتماعى من جهة أخرى ، لما لهما من آثار متبادلة ، وتأثير كل منهما فى الآخر ، فصعب الإجاز الأكاديمى يؤثر سلباً فى المهارات الاجتماعية ، والعكس صحيح ، فالقصور فى المهارات الاجتماعية يؤثر سلباً فى التحصيل الدراسى . (هايز قطار ، ١٩٩١ : ١٩٩-٢١٢)

ويذكر أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤ : ٣) أن ميشيل (Michal, 1992) أشار إلى أن صعوبات التعلم تؤثر فى المهارات الاجتماعية ، وقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية للتلاميذ قوى صعوبات التعلم تقل متدنية بالمقارنة مع المتعلمين الآخرين ، وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظر عما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنياً على تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء ، وتقديرات

الأقران ؛ ففى التحققة أن اللييات رطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور للمهارات الاجتماعية .

وقد نوصل جيرشام (Gresham, 1983) من خلال مراجعته لأربعين دراسة تناولت المهارات الاجتماعية لدرى صعوبات التعلم إلى أنهم يتفاعلون بدرجة أقل وسلبية أكبر مع أقرانهم ، ولهذا يرى ضرورة التعرف على المهارات الاجتماعية وإكسابها لدرى صعوبات التعلم من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين ، ومن ثم تحسين نقلهم الاجتماعي .

ويذكر صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٧ - ١٩) أن كثيراً من الدراسات تؤكد أن لصعب للمهارات الاجتماعية لدرى صعوبات التعلم علاقة إيجابية بمستوى الابد الاجتماعي الذى يلقاه لدرى صعوبات التعلم من قبل أقرانهم للعاديين ، ويسبب إلى ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد على أهمية للمهارات الاجتماعية لدرى صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح فى العمل المدرسى ، وفى نواحي الحياة المختلفة ، مما يعنى أهمية التعرف علها وإكسابها لهؤلاء المتعلمين من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين ، ومن ثم نقلهم الاجتماعي .

وقد بينت الدراسات التى تناولت العلاقة بين صعوبات للتعلم والمهارات الاجتماعية الدور الذى تلعبه المهارات الاجتماعية فى إتقان المتعلم أو عدم إتقانه للمهارات الأكاديمية التى يتلقاها المتعلم فى الجو المدرسى ؛ فبمى هذه الدراسات ترى أن سوء التوافق الشخصى سبب فى صعوبات للتعلم .

وهذاك دراسات ترى أن صعوبات التعلم سبب لسوء التوافق الشخصى كما فى دراسة كوانت (Quant, 1972) ، كما بينت مجموعة كبيرة رأياً آخر هو أن أعراض سوء توافق الشخصية يظهر لدرى (٧٥٪) من المتعلمين الذين يعانون من العجز القرائى الشديد ، وأن (٢٥٪) من هؤلاء المتعلمين كان العامل الانفعالى من أسباب فشلهم فى تعلم القراءة ، وهذا ما أكدته دراسة ديمرز (Demeres, 1981) أن

المتعلمين الذين يعانون من بعض أنماط صعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غيرهم في ممارسة أى أنشطة مدرسية. (فكهي الزيات، ١٩٨٨ : ٤٦٠)

وعلى كل حال فإنه مهما كانت نتائج الدراسات فإن معظمها أشار إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم .

### خصائص السلوك الاجتماعي لنوي صعوبات التعلم:

إن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السرى للتلاميذ العاديين ممن هم في مثل سنهم ، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم المتعلم في المدرسة وعدم قابليته للتعلم ، بل وتؤثر أيضاً على شخصية المتعلم الذي لديه الصعوبة في التعلم ، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها ، وتظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك ، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من تلميذ لآخر حسب درجة و نوع الصعوبة لديه ، ومن المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويتفق معظم المدرسين على ملاحظتها هي: توقع الفشل، عادات تعليمية خاطئة، انخفاض واضح في مستوى الإنجاز ، والناحية، غرابة السلوك وعدم اتساقه، قصر الإنتباه، الانعزال إلى التركيز، تقلب حاد في المزاج، ضعف التأثير الحركي، ضعف في مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الاجتماعي. (أحمد عواد ١٩٩٧: ١٠٤-١٠٥)

ويذكر صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠ : ٣٣٨) أن باندورا وشارك (Bandura & Schark, 1981) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهروا نقصاً في تقبل الذات بسبب الفشل المتكرر في المدرسة، الذي يؤدي إلى نقص ترفع الدجاج مما يقود إلى نقص المجهود المبذول.

ويشير صبحي للكهوري (٢٠٠١: ٢٣٢) إلى أن هؤلاء المتعلمين يتسمون بسلوكياتهم المصطنعية عند الاشتراك في أي نشاط مدرسي ، كما أنهم يمانون من فرط النشاط والاندفاعية ، ونفس القدرة على التحكم الذاتي .

كما أوضح سيد أحمد عثمان (١٩٧٩: ٩) أن هؤلاء المتعلمين يحصلون على درجات منخفضة على قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي نتيجة لما يعانونه من مشاكل أكاديمية ، وأن هؤلاء المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وصعوبهم رملاتهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع الآخرين وهم مهملون و يتجاهلون رملاتهم .

ويصيف فتحى الريات (١٩٩٨: ٤٤٨) بأن هؤلاء المتعلمين ينصفون بانحماص مستوى متوسط درجات تقدير الذات عندهم، وارتفاع مستوى إلحوم، والقلق، والاضطراب النفسى، ويجدون صعوبة فى التفاعل الاجتماعى ، وميلية بين رملاتهم، ومنصف الثقة بالنفس، وضعف مستوى التمكن من المهارات، وعنهم صعوبات فى الانتباه، والانتباه، والذاكرة والتفكير .

ولقد حاول كل من فوجيل وهورس (Vogel & Forness, 1992) مراجعة بعض ما كتب عن الأسباب المحتملة لنفس الأناء (التوظيف) الاجتماعى لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مشتملة على صعوبات الكلام واللغة، ونواقص معالجة المعلومات، والمشكلات السلوكية ، والاهتمام أو الرعاية وتأثير العولة التربوية ، وتأثير أنظمة العائلة هي الاختلال الوظيفي، وقلة احترام الذات؛ فقد اعتبر عدد من الباحثين أن العجز في فهم واستخدام القوانين الاجتماعية والاستراتيجيات الاجتماعية متصل بالقصور النموى، وعملية معالجة المعلومات، والقصور السلوكي المرتبط بصعوبات التعلم ، والمعجز النموى إلحاص الذى يمكن أن يسبب صعوبات التوظيف الاجتماعى، مثل صعوبة إيجاد الكلمة، يودى إلى قول الشيء الحاطىء أو المعجز هي الطلاقة اللفظية والتي تودى بالنالى إلى الارتباك ولستمزار الصمت، أو إلى عدم الاستجابة مطلقاً ، كل ذلك يؤثر في مهارات الاتصال الاجتماعى وقبول التطير،



وأكثر سعة في معالجة المعلومات شيوعاً ، هو منحنى الذاكرة : نجد أحياناً أن ذوى صعوبات التعلم يكتوبون حاتفين من قُتهم سوف يسمون سؤالهم لو كان عليهم أن ينتظروا حتى ينتهى المتحدث ، فنجدهم يقاطعون المتحدث بأسئلة غير مناسبة تماماً ، وهناك تقرير عن مظهر سلوكي آخر لصعوبات التعلم ينسب إلى الاضطلال الوظيفي العصبي ، وهو الاندفاعية أو للتهرز.

وفي هذا الإطار يذكر كمال سماعيل (١٩٨٨ : ١٣٨) أن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman, 1987) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي، والتعيزات الكثيرة في المراج سعة شخصية لهم ، وهذا يؤدي إلى عدم تكيّفهم الاجتماعي الذي يبدو في صورة الانطواء، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية، كما ينحصر لديهم مفهوم الذات ، ويظهر لديهم انخفاصاً واصحاً في الثقة بالنفس ، ومن ناحية أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية للتفاعل الاجتماعي داخل غرفة للدراسة أن هؤلاء المتعلمين معزولون اجتماعياً ، ومرفوضون من أقرانهم ، وينصدر منهم تعليقات سيئة أثناء اللعب مع الأقران ، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر وخاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي.

### مؤشرات المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

ظهرت مؤشرات متنوعة للمهارات الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التي قارنت بين الأفراد العاديين وأقرانهم ذوى صعوبات التعلم ، واعتمدت أكثرها على مقاييس أكاديمية ، وإدراك الذات ، ومعايير الأقران، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية ، ومن خلال كل ذلك استطاع الباحثون أن يكونوا فكرة عن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية. ومن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية:

## ١ - مقاييس الأكاديمية:

إن أول مؤشر يلاحظ من قبل الجميع هو التحصيل الدراسي للمتعلم، الذي يتمثل في الصعوبات الأكاديمية الواضحة في القراءة والكتابة التعبيرية بما فيها التهجئة والحساب، وهو المظهر الأول في تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للتعريف.

كما كشفت الملاحظات الصغرى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقصون وقتاً كبيراً في إنجاز مهمة معينة، ويسطون لنجاحها قليلاً للمدرس، وغالباً ما يشغلون عن المهمة الأساسية بأشياء أخرى، هذا ما شوهده واستحسناه تجاه المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بصورة أكبر من المتعلمين العاديين؛ فمن المعروف أن كل فرد يحتاج إلى فترة زمنية معينة لإتقان مهمة جديدة، فالمتعلمين الذين يتقنون بأنهم سوف ينجحون ويمثلون للاستمرار والمواصلة على المهمة، ولكن وجد أن كثيراً من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم ثقة قليلة بقدراتهم على التعلم، وليس لهم ثقة في قدراتهم على حل المشكلات، وأنهم ينظرون إلى اللامهمات التي سيتم تعلمها على أنها صعبة جداً بالنسبة لهم، وقد يفقد هذا الاتجاه للسلبي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلى أن يكونوا غير قادرين أو غير راضين في قضاء وقت أطول في المهمة لمهمها أو إنجازها. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨: ٣٩٢-٣٩٩)

ويرى المؤلف أن السبب هو أن الذي يعاني من الصعوبة في التعلم يتناوب للشك في نفسه، حينما يلاحظ أن جهوده الشاقة تنتهي إلى الإحباط والعمل التعليمي، ويصحبه فريسة للشكوك، ويتمسك عليه شعور بالتقصير، وبالتدريج يرداد لديه الانسحاب من ذاته ويعمل على تمجيدها، ولا يكون إدراك لذاته إلا بالطريقة التي يعبر بها كل فرد ذاته من حيث شعوره بكماله، وقيمه، وقدرته الأساسية على مواجهة تحديات الحياة.

ومن ناحية أخرى فإن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يختلفون

من الناحية التحصيلية اختلافاً كبيراً ، على الرغم من أنهم يعانون بصفة أساسية من صعوبات في الأعمال المرتبطة بالتحصيل الدراسي بما هي ذلك التفكير ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة والإملاء ، والحساب ، إلا أنهم يخلطون فيما بينهم في كل مجال من هذه المجالات ، وغالباً ما يعاني هؤلاء المتعلمين من مشكلات تشمل مجالات دراسية عديدة ، فالمشكلات الإدراكية وقصور الذاكرة مثلاً تؤثر بطبيعة الحال على المجالات الأخرى المرتبطة بالدراسة (أحمد عبادة ومحمد عبد المؤمن، ١٩٩١: ١١١)

## ٢ - إدراك الذات وتقبلها:

إن المتعلم في سنوات المدرسة الابتدائية يبدأ بتعلم للمشاركة في النشاطات الرسمية للحياة ، كالتعامل مع الجماعة ، والانتقال من اللعب الحر إلى اللعب المنظم الهادف ، وقد أصبح الآن مطالباً بالولوجيات المدرسية ، وعلى التقيص الذي يعجز عن التفاعل مع البيئة ويحقق في إنتاج المهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر الذنوبية ، والإحساس بالنقص ، من العوامل المهمة في تحديد سلوك المتعلمين هو كيف ينظرون إلى أنفسهم ، فإذا لم ينظر المتعلم إلى نفسه نظرة قائمة على الاحترام والتقدير والثقة فإن هذا يؤثر سلباً على دوافعه ومواقفه وسلوكه فيرى كل شيء من منظور النشائم ، إن النظرة الإيجابية إلى الذات تولد في النفس الثقة ، وتبعد عنها الشعور بالنقص ، والعجز ، والإحباط . (مفيد حواشيش وزيدان حواشيش ، ١٩٩٦: ١٠١-١١٣)

فالمعلم يحاول باستمرار أن يرى بصره ليفهم ذاته في ضوء المقارنة مع غيره من رفاق عمره في محاولة للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين مظاهر سلوكه المختلفة ، ومظاهر سلوك رفاقه من المتعلمين المحيطين به من أجل تحديد طاقاته ، وقدراته ، وإمكانياته في ضوء مقارنتها بمثيلاتها عند غيره من المتعلمين الذين ينتمون لنفس فئة العمرية . (ماهر عمر، ١٩٩٢: ١٠١)

وفي هذا الصدد تشير سميرة الشيخ (١٩٩٨: ٢٤-٢٥) أن رينك وهارتر

(Renick & hartar, 1989) قد ذكرنا في عمليات المقارنة الاجتماعية ثلث دوراً هاماً في تكوين إدراك الذات الأكاديمي بمعنى أن إدراك الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أعلى عندما قارنوا أنفسهم برملائهم في الصف التعليمي إلحاص حتى عندما استخدموا للظراء في للتعليم العام للمقارنة ، ولكن جاء سميت (Smith 1995)، بنتيجة مقابلة شاماً، حيث أثبت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقدرون أنفسهم بأقل مستوى في المجال الأكاديمي ، والسلوكي ، والذكاء ، وأقل مستوى في المهارات الاجتماعية ، وإن هذا الاختلاف لا يرتبط بالوقت الذي يقضيه المتعلمين في البرامج الخاصة لتحسين مستوى التنظيم . هذه النتائج جاءت محالفة لجميع التوقعات لأن فكرة الذات لا تتأثر بالمجموعة التي يتعلم معها المتعلم سواء كانت جماعة من ذوي صعوبات التعلم أو جماعة الفصول العادية ، ولم يتأثر رأي ذوي صعوبات التعلم برأي الرفاق . إذ أن الفصل الأكاديمي المستمر من المحتمل أن يعزى إلى إدراك الذات، وهي نفس الوقت قبل المتعلمين الذين لديهم ضعف في إدراك الذات لا يجربون مهمات ربما ينجحون فيها.

ويذكر مفيد حواشيين وريدان حواشيين (١٩٩٦: ٩٠) أن الدراسات الميدانية المعاصرة أكدت وجود علاقة وثيقة بين مفهوم المتعلم عن نفسه وبين إدراك أقرانه له، حيث تمثل فئة الأقران كمرآة تعكس للتلميذ صورته عن ذاته ، وعلى الرغم من أن اللقب يختلف ويتغير تبعاً للعمر والجنس والطبقة الاجتماعية ، فإن بعض السمات تفقد دوماً إلى الشخصية والمكانة الاجتماعية الرفيعة أو إلى الرفص والمكانة الاجتماعية المنخفضة .

### ٣- مفاهيم الأقران:

إن المدى الذي يصل إليه المتعلم في إيجاد الأصدقاء والعاطف عليهم يدل على قدرته على التفاهم معهم ، وتدل هذه القدرة بدورها على الذكاء الاجتماعي لهذا المتعلم .

ويبدو أن تفاعل المتعلمين خلال سنوات المدرسة الابتدائية يعتبر جزءاً مهماً من حياتهم حتى يشكلوا مدركات جديدة لذواتهم ، كما تتحدد سميتهم بين فئة أقرانهم ، وتكون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مرية أو جامدة ، خصوصية أو تسلطية ، يعانون إحساساً بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب ، وتترك تلك الأحداث أثراً في شخصية المتعلم وتبقى إلى حياة المراهقة والرشد .

ولعل الحاجة إلى الرضا الاجتماعي تعود بأسسولها إلى توقع الإنسان لأن يكون مع رفاق من نوعه بدلاً من أن يكون وحيداً لأن الصديق سند اجتماعي مهم في حياة الأفراد ، وكان من المعتقد أن تقديرات النظير هي معيار ثابت لمشكلات المتعلمين الاجتماعية بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات المستقبلية .

ويشير أنور الشرفاوى ( ١٩٨٧ : ١١٤-١١٥ ) أن بريان ( Bryan, 1974 ) قد ذكر أنه تم مراقبة مجموعة من المتعلمين لفترة ( ١٢ ) شهراً ، وعلى الرغم من أن تركيبة مجموعة النظير قد تغيرت بسبة ٧٥٪ على مدار العام ، فإن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ظلت علاقاتهم متبديّة . وفي دراسة أخرى لبرايين Bryne حاول من خلالها تحديد ومعرفة آثار صعوبات التعلم على للشخصية والتكيف الشخصي عن طريق مقارنة عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بعينة أخرى من العاديين حيث وجد أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم قد وصفهم زملاؤهم بالقلق ، والخوف ، والكتابة ، والمزئ ، وعدم التكيف ، وعدم القبول ، وعدم الاستمتاع بوقتهم ، وغالباً ما يتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من المتعلمين العاديين الذين لديهم صعوبات في التعلم ، وفي دراسة لويانر Wiener عن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، وعلاقات الصداقة مع الرفاق ، كشفت نتائج الدراسة عن أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل تقيلاً من زملائهم ، وقد تم تفسير نتائج الدراسة على أساس أن المتعلمين الذين يكون لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الإيجابية مع الرفاق إنما يكون ذلك ناتجاً إلى حد ما عن أخطاء الإدراك الاجتماعي وللتنازل المعرفي .

ونكرت العديد من الدراسات أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يبدو عليهم مهارات اجتماعية متدنية و مشكلات سلوكية كثيرة من وجهة نظر الأقران.

#### ٤- العلاقات مع المعلمين:

يحدث المعلم جزءاً من عملية التعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة ، ويعتقد عدد من المختصين في علم النفس التربوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والمتعلم له الأولوية والأسبقية على الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم.

كما أن المعلم هو المسؤول عن تربية الأجيال ، فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملاً عقولهم بموضوعات الدراسة فقط ، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير ، لأنه مدرب لشخصيات المتعلمين جسمياً وعقلياً وحقيقياً.

وفي هذا الصدد يذكر أنور رياض وحسنه فحرو (١٩: ١٩٩٢) أن العديد من الدراسات قد أوضحت أن المدرسين يكمون توقعات مسبقة سلبية تجاه ذوي صعوبات التعلم حتى قبل حدوث عملية التعلم ؛ فتوقعات المدرس تجاه المتعلم الذي يعرف أنه يعاني من صعوبات في التعلم لا تكون سلبية ومتحيزة أثناء التدريس و حتى بعد أن يثبت هذا المتعلم عكس ذلك ؛ فإن هذه التوقعات تظل سلبية كما هي ؛ فالمعلم الذي يصنف على أنه لديه صعوبات في التعلم يعامل معاملة مختلفة عن غيره .

لذلك فإن شخصية المدرس وسلوكه قد تساعد المتعلمين على التعلم أو تعوق عملية التعلم لديهم ، فمن المعروف أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الأكاديمية، ولكن لما يتلقونه من اتجاهات سلبية من قبل بعض المعلمين فإن ذلك يساهم في تكوين المفاهيم السلبية للأقران من ناحية ، وزيادة تعقيد السلوك الصفوي غير الاجتماعي من ناحية أخرى.

#### ٥- شبكة العلاقات الاجتماعية خارج الصف أو المدرسة:

تعرف شبكة العلاقات الاجتماعية على إنها سلسلة من التفاعلات الاجتماعية تربط أفراد محبين يجمعهم هدف مشترك أو مصلحة معينة ، وتكون شبكة العلاقات

الاجتماعية لهؤلاء الأفراد أسس السلوك المتوقع لكل فرد ، سواء كانت تلك المجموعة تابعة لمؤسسة رسمية كالمدرسة أو المستشفى ، أو مؤسسة غير رسمية كجماعة الجيرة أو فريق العمل التطوعي .

وبالنسبة للتلاميذ فإن الأسرة هي النواة الأولى لشبكة للعلاقات الاجتماعية والتي تمنح المتعلم الأسس الأولى للتفاعل الاجتماعي ، وإن الإفراط في العناية والرعاية لأسر المتعلمين غير العاديين يؤدي إلى توتر الوالدين ، والحرف المفرط عليهم يؤثر على إحساسهم بالمعزز وعدم القدرة على التعلم ، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على علاقاتهم الاجتماعية خارج المنزل وقد تمتد بهم حتى من التلوع .

وفي دراسة هاجر وفوغن (Hagger & Vaughn, 1995) وجد أن بعض المتعلمين المعروفين بأن لديهم مهارات اجتماعية متعددة في الصف الدراسي تراهم يتفوقون في الألعاب والأنشطة الرياضية ، ومن ثم تكون لديهم شبكة علاقات اجتماعية نامية بطريقة حسنة ، سواء في المنزل أو في مكان ما خارج الصف الدراسي ، كما تبين أن السلوك الاجتماعي على أرض الملعب لا يختلف بين المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم .

وفي دراسة رودلف وآخرين (Ruddolph et al, 1995) تبين أن إدراك الذات السلبى لذوى صعوبات التعلم يؤثر في الشبكة الاجتماعية فيعمل كوسيط للعلاقات بين الأسرة من جهة والأقران من جهة أخرى ، مما يؤدي إلى نقص المهارة الاجتماعية في الذات ، وأقران الجيرة والأسرة .

#### ٦- الملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية:

إن عمليات للتفاعل الاجتماعي التي تمتد بين طرفين وفي إطار معط من أنماط التفاعل عبر وسوط معين ، تؤدي في النهاية إلى علاقة اجتماعية معينة أو إلى اتجاه اجتماعي معين .

ومن الممكن ملاحظة السلوكيات الاجتماعية التي يتحذاها كل تلميذ من

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عند التفاعل مع النظراء والمتعلمين داخل الفصل الدراسي وحارجه ، ويتم تقديمها بواسطة الملاحظة المباشرة ، وإحصاء تكرار كل وصف للسلوك في عشرات زمنية معينة يحددها الملاحظ .

ومن أهم مزايا الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث في موافقة الطبيعة . فمثلاً هي الحالات التي يقوم فيها الأفراد الباحث ولا يتعاونون معه لأنهم قد يحشرون ألا يرقى سلوكهم إلى المستوى المتوقع منهم . أو يتوجسون خيفة من البيانات التي يجمعها الباحث منهم وعندهم . لذلك يحاول أغلب الباحثين ملاحظة السلوك وتسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب أي شوائب مصطنعة يبدأ بالسلوك مبدئاً عن صورته العادية الطبيعية ، وذلك يحصل الباحث على فئاع حقيقي لما في حياة الأفراد اليومية .

تلك العلاقات أو الاتفاقات يجب ملاحظتها وتسجيلها بطرق مباشرة أو غير مباشرة حتى تكتمل مؤشرات المهارة الاجتماعية في صورتها النهائية .

### **مظاهر القصور في المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:**

بين علماء للنفس أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية ، مقارنة بأقرانهم ، ومقاربة بالمستوى العقلي الذي يتمتعون به .

فقد أشار مصطفى السيد (١٩٩٧ : ١١) إلى أن المنظمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصوراً في مهارات التواصل التي تمت بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين ، ويعانون كذلك قصوراً في درابجهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي .

وأوضحت ناريمان رفاعي ومحمود صوص الله (١٩٩٣ : ٢٢٨) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم ، تنصحب من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم ، مثل : الخروج من السلام على الآخرين ومن التحدث معهم ،



وعدم التعاون، والخرج من المجلس الآخر، وتعتير الآخرين وللتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو التعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الاندماج والتعرف على الآخرين، والاضطراب من توجيه أية أسئلة، والاضطراب من الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يغضب الوالدان، والاضطراب من ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتمدد عليه أحد، والخرج من الاعتذار عند إعطاء، والخرج من الدور في أماكن بها أناس كثيرون. ونشير كل هذه المواقف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٧-٢٣) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل إتقاناً للتعلم، وأقل التزاماً بتدعيم إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولأن كثيراً منهم لديه عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالمعديين، وأفهم يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر رهصاً وإعمالاً، وأقل تقبلاً من جانب الآخرين (معظمين وزملاء) بالمقارنة بالمعديين، وأفهم يعانون من اضطرابات في السلوك اللفظي بحيث إنهم يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التحدث مع الآخرين، وأنهم قلما يوجهون عبارات الشكر والسجامة لزملائهم بالمقارنة بالأطفال المعديين، وأنهم يتصرفون بأساليب محاذة غير توكيدية. وأن هؤلاء الأطفال ينقصهم الدقة في فهم هذه التواصلات غير اللفظية بالمقارنة بالمعديين، وأنهم أقل دقة في فهم التواصلات الاجتماعية بالمقارنة بالمعديين. كما أنهم يعانون من نقص القدرة اللفظية ومن صعوبات في التحدث مع الآخرين، كما ينقص أسلوبهم في التحدث بأنه غير توكيدي، كذلك فإنهم يعانون من صعوبات في استمرار التواصل بالعين، وفهم الرموز وصعوبة في الإدراك الاجتماعي غير اللفظي، بالمقارنة بالمعديين.

ولقد أكدت والكر (Walker, 1997: 66) على أن مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم أكثر بطلاناً وتأخرأ، مقارنة بجوانب النمو الأخرى، وبخاصة النمو العقلي. وتنسج للفجوة بين سو التلمة والتواصل، وجوانب النمو الأخرى. مع التقدم

في العمر؛ بحيث يندرج التوظيف الاجتماعي للغة والتواصل لبرر الجوانب بطلاً وتأخرًا لدى ذوي صعوبات التعلم.

وقدّم محمد الديب (٢٠٠٠: ١٨٣) عرضاً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والانماج مع الآخرين في الفصل الدراسي. فالمعظم ذو صعوبة التعلم تجده غير متعاون مع زملائه، ولا يستطيع تحمل المسؤولية الاجتماعية، ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، فضلا عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسي. كما ذكر أن العزلة أو صعوبة التعلم غير اجتماعي، ولا يهتم بأراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، وأديه ضيق في العلاقة مع الأصقاء، وغير قادر على الاندماج معهم، ولا على تكوين صداقات، ويميل إلى العمل العزلي، ولديه مشكلات في التوافق الاجتماعي، وينسحب بالانسحاب الاجتماعي، وغير متعاقل مع عملية التعلم.

وأوضح نبيل حافظ (٢٠٠٠: ١٥٠) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي، سوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات في العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية، مثل: المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة فعالة وعدم الالتزام بالدور الاجتماعي، وتحملي الآخرين وتجاوزهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.

وتذكر ريتب شقير (٢٠٠١: ٢٧٩) أن الفرد ذي صعوبات التعلم يعاني من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وصعوبة في التواصل الداخلي والخارجي ويميلون إلى الانطواء والانسحاب.

ويصنيف صبحي الكعوري (٢٠٠١: ٢٣٣) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، إذ يعانون من اضطرابات في

التواصل التلقئ يوحناجون إلى التدريب على مهارات للتواصل والمحادثة والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مدونة للنظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور.

### أسباب الصعوبات الاجتماعية لدى صعوبات التعلم:

لقد اهتمت المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجهاتها بالصعوبات أو المشكلات الاجتماعية، وصممتها ضمن تعريف صعوبات التعلم، واشتمل على اضطراب أو صعوبات للمهارات الاجتماعية، وذلك لأهميتها على مجمل حياة الفرد.

وقد اهتم الباحثون بالأسباب التي تقف خلف الصعوبات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويذكر فتحى قزيات (١٩٩٨: ٦٢٨) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية، وأسباب ثانوية:

- **الأسباب الأولية:** وتشير إلى الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث رأيت أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية مندرجة هذه الصعوبات.
- **الأسباب الثانوية:** وترجع إلى أن الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها المتعلمين ذوي صعوبات التعلم هي نتاج للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء المتعلمين، حيث تؤدي هذه الصعوبات إلى تكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمي، مما يجعل النظرة إليهم دون المستوى، مما يؤثر على الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين.

ويرى أنور الشرفاوى (١٩٨٤: ٤ - ٦) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن أن يصلوا إليه، فهم يفشلون إلى استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، لذلك تكون سلوكياتهم مضطربة.

ويشير جميل الصمادي (١٩٩٧: ١٦٩) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية، وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل، ومع المحيطين بهم، وكنتيجة لذلك ينسحبون من مواقف التنافس الأكاديمي وهي مواقف ذات طبيعة تنافسية.

ومن ناحية أخرى فإن المستوى الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه؛ فالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، ومن ثم فإنهم يكونون أكثر استيعاباً وانعكاسات فشلهم الدراسي في المدرسة، كما يكونون أكثر استيعاباً وانعكاسات هذا الوضع على كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.

ومما لا شك فيه أن صعوبات التعلم هي أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم، وتسبب له التوتر والقلق، وتنتج المشكلات الاجتماعية مثل نقصان الثقة في النفس بل وقد تصل إلى درجة الإحباط، وقد يظهر عليه السلوك العدواني، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين التعميل الأكاديمي والمشكلات الاجتماعية وأن أحدهما هو سبب الآخر ونتيجته والعكس صحيح.

ويذكر صبحي الكفلوى (٢٠٠١: ٢٣٢) أن صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم تحدث نتيجة الافتقار إلى الممارسة الفعالة المدعومة، أو نتيجة نظم استجابات غير ملائمة.

وينكر جريشام وباجل (Gresham & Nagle, 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة للفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة العرض لتعلم المهارة أو ندرة العرض لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المتبول .

ويذكر أحمد عواد (٢٠٠١) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية نتيجة عدم السلوك الإيجابي في الأعمال التي يؤديها ، فهم في حاجة إلى كلمات اللثناء والتعزيز كلما أحرزوا نجاحاً حتى يستطيعوا أن يكونوا خبراء طيبة عن ذواتهم.

وينكر صالح هارون (٢٠٠٤: ١٩) أن العديد من يرجع كمشير من الاحتصاصيين أمثال: (Scumaker & Donald, 1980)، (Gersham, 1986)، (Vaughn & Hogan, 1994)، وريدن للسرطاوي وآخرين (٢٠٠١) أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من العوامل وهي:

- العجز في عمليات التواصل اللفظي.
- تراكمات الفشل.
- العجز في عمليات التواصل غير اللفظي.
- العجز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية.
- اضطراب نسق العلاقات الأسرية.
- التمييز في المعاملة من جانب المعلمين والأقران.

مما سبق يرى المؤلف أنه يوجد ارتباط شديد بين الصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ فالوقوف على معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية يساعد على وضع إستراتيجيات ملائمة لعدة ذوي صعوبات التعلم، وتساعد هؤلاء الأفراد في الحصول على التفاعل الاجتماعي الإيجابية مع المتعلمين بهم.

### التدخل البيكولوجي مع ذوي صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم:

يشير أحمد مهدي (٢٠٠٢: ٢٧٣) أن الحصائص الاجتماعية الإيجابية نمد محكاً هاماً في الحكم على الإنسان النوى. لذا فإن عرس بعض للمهارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسئولية، أموراً مهمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لمواجهة المتطلبات المعقدة للمهام الأكاديمية إذ توصف بالتدني لديهم بهذا يجعلهم غير قادرين على تحقيق إمكاناتهم العقلية مما يجعل تصميلهم العلي أقل من التحصيل المتوقع منهم.

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربية فصحب، بل مشكلة نفسية تكويه تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم للتدخل التربوي والعلاجي، بل وإستخدام تكتيكيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء المتعلمين.

وقد أشار فوقن وسيناجوب (Voughn & Smagub, 1998: 453) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك.

ومن ثم تعددت أساليب التدخل العلاجي حيث انضخت من التدريب على المهارات الاجتماعية، محلاً للتعب على التصور في السلوكيات الاجتماعية، وما يختلف عنه من آثار.

وقد أوضح سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982: 113) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم. ومن هذه الأساليب: استخدام النمي والمراتن، والمحدث عن قصة يتم تسجيلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت. وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم، لأن هذه الأساليب تدفع للطفل للتردد مع أشخاص القصة، فيعيد للطفل النظر إلى حياته مع

الآخرين، كما نتيج له التلمهيز والتنعيس الانفعالي، ومن ثم الاستبصار Insight. وتندر بالمؤلف الاشارة إلى أن هذه الأساليب هي التي يقوم عليها تأسيس موزينو للسيكودراما، حيث يقوم الاطفال بلعب وعكس الادوار، ويقنمون أنفسهم ويقدمون الآخرين أمام جمهور موجود، بل ويقومون بعمل النظم، إذ يتذكرونه ويمثلونه، بما يساهم في التنعيس الانفعالي والاستبصار.

ويلاحظ أن فنيات لعب الدور، وقلب الدور، والدائرة السحرية أو ما يطلق عليه في السيكودراما المكان السحري، والديالوج تعد فنيات أساسية في السيكودراما، وجميعها فنيات يمكن استحداثها مع المتعلمين للمدربين أو ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية التواصلية. وقد دعت ليرنر (Lerner, 2000: 551) إلى استخدام بعض الفنيات لتنمية المهارات الاجتماعية. كما استحدثت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٤٠) فنيات النمجة ولعب الدور والتعزيز لتحليل السلوك لدى ذوي صعوبات التعلم وأشارت إلى أنها كانت فعالة ومؤثرة مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، في تعليمهم السلوك الاجتماعي الإيجابي، وزيادة كفاءة التفاعل والتقبل والتأثير الاجتماعي.

وأكد فتحى الزيات (١٩٩٨: ٣٤٦) على ضرورة تدريب هؤلاء المتعلمين على تقدير ما يفعله الآخرون من أجلهم، والتعبير عن ذلك بمختلف صور التعبير اللفظي وغير اللفظي، والاستفادة من تقويم ردود أفعال الآخرين للاستجابة التي تصدر عنه، وذلك من خلال عمليات الاستحسان والاستهجان بهما بمثابة التعزيز لهذه الاستجابات، وتدريبهم على حسن التعبير عن ذواتهم وأفكارهم بقدر مقبول من التناغم الاجتماعي، الذي يمكن نقل الآخرين ومشاركتهم.

ويشير عبد الباسط حصر (٢٠٠٥: ٤٧ - ٤٨) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم، باعتبارهم أطفالاً مدبوسين، يمكن عرضها على النحو التالي:

١- إعادة الدمج في جماعة: Regrouping بمعنى أن ينضم هؤلاء الأطفال في جماعات أقل انتقاداً وأكثر وفاقاً، فلا يجلس المرفوض مع المرفوض، حتى يتسنى له أن يتقبل ويتعلم المهارات للتواصلية.

٢- الكشف عن مهام جماعية: Finding Group Jobs

٣ - البحث على الاندماج التدريجي: Using Gradual Induction وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعمل في جماعة صغيرة ، حتى يشعر تدريجياً بالارتياح.

٤-البحث في القدرات الخاصة: Finding Special Skills، فحتى المتعلم الضعيف في مستوى الذكاء لديه مهارات، زد على ذلك أنه إذا كان المتعلم يعمل في نشاط محبوب إليه، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس والتمكن بين زملائه.

٥-التدريب على المهارات: Training In Skills، مثل ما يحدث في الألعاب الرياضية، أو التمثيل أو الأنشطة الجماعية.

٦-المناقشة: Discussion وذلك بهدف تغيير العادات السيئة في السلوك إلى عادات حسنة ، ويهدف الاستبصار بالصفات الحسنة المعقولة اجتماعياً.

٧-التوجيه الشخصي: Personal Guidance ، وذلك من قبل مجرد اقتراح بسيط على المتعلم بما قد يمارسه في إيجاد الطريق إلى الانضمام إلى الجماعة. إذ يقتصر البعض على المعرفة أو الثقة بالنفس ، في تمكنهم من اختراق جماعة ما.

هنا، ويرى المؤلف أن مهارات للتواصل الاجتماعي الأساسية التي يحتاج الطفل ذو صعوبات التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصري، ببرة الصوت الهادئة، الحديث بأدب وبما يتلاءم مع الموقف ، المبادأة بمعنى أن يبحث عن شخص ما يتكلم معه، الإنصات بمعنى أن ينظر إلى الآخرين وينتبه إليهم ، التجاوب مع



الآخرين ، بمعنى أن يقول شيئاً ما ، بعد أن يتحدث معه شخص ما ، الإحساس بالموضوع ، بمعنى عدم الخروج عن الموضوع ، اتخاذ القرار ، وطرح الأسئلة ، ومهارة الاستمرار في الحوار والمناقشة ، استخدام ألفاظ مؤدبة ورقية في الوقت المناسب ، والمشاركة في الأنشطة والخبرات الاجتماعية ، واتباع التعليمات والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي مثل ما يحدث في اللعب ، ومساعدة الآخرين ، بمعنى أن يفعل أشياء مفيدة وسارة للآخرين المحتاجين للمساعدة ، والمظهر الشخصي الجذاب ، والابتسام ، ومعاملة ومذح وإطراء الآخرين ، ولديه القدرة على تكوين صداقات جديدة ، والمبادرة بالتفاعل والحديث بكفاءة ، والتعبير عن العصب بصورة مقبولة ، والاعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين .



الفصل الثامن عشر  
التعلم التعاوني  
لذوى صعوبات التعلم



## الفصل الثامن عشر

### التعلم التعاوني لنمو سموات التعلم

#### مقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وخلق فيه صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الأرض. ومع ذلك نطّل قدرات الإنسان الجسدية والعقلية محدودة، وغير مؤهلة لأن تحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، ومن أجل ذلك كان لزاماً عليه أن يتعاون مع الآخرين، ويتعاون الآخرون معه من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. وهذه الرغبة لتحقيق الأهداف والرغبات من خلال التعاون والعمل الكفاء ليست مقصورة فقط على الإنسان العرد، لكنها أيضاً تمتد إلى المجموعات في أي مجتمع كان. وحين ينظم عدد مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضروري عندئذ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف، وتنظم الجهود من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة، وهذه الجهود تتمثل في قيام المعلم بدوره للتدريس المهني في تنسيق الأنشطة الصفية وغير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب، من خلال ممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات، وقد استلزم كل مجتمع إنساني المجموعات لتحقيق أهدافه.

كما جث ديننا الإسلامي على التعاون بين الناس بعضهم البعض في قوله عز وجل: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ). (سورة المائدة، الآية: ٢)

وحدثنا أيضاً رسول الله صلى الله عليه وسلم في حديثه الشريف على التتعاون حيث قال المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً. وفي حديث آخر قال صلى الله عليه وسلم مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى عصبوا نداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى.

فللتعاون بعد من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، ولا تقوم الحياة بدونه، فهو ضروري لبقاء الجماعة وتقديمها وتعضدها، وأغلب الأنشطة اليومية لا تتم إلا بالتفاعل التعاوني لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين فيعتمد الناس بعضهم على البعض في إتباع حاجتهم الأمر الذي أدى إلى ضرورة وجوده في المجتمعات الحديثة.

وإذا كان التعاون سلوكاً مهماً في حياة الأفراد والجماعات، فمن الأجدر أن يكون التعاون من أهم مطالب النمو الاجتماعي للأطفال، ليتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، ولمساعدة الطفل على تحقيق أفضل نمو ممكن من خلال دراسة نمو السلوك الإنساني لتحديد أفضل الشروط البيئية والممكنة للتعاون والتي تؤدي إلى أحسن نمو ممكن، ولتيسير اكتساب التكيف الاجتماعي السوي من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وحاسة المهارة التعاونية.

وقد ظهر في الآونة الأخيرة ما يسمى بـ علم النفس للمدرسي School Psychology ويكويه واحد من أهم فروع علم النفس التربوي للمعاصر الذي يهتم بالتفاعلات الحادثة داخل الفصل الدراسي سواء كانت هذه التفاعلات تحدث بين المعلمين والمتعلمين، أو كانت تحدث بين المتعلمين وأقرانهم داخل الفصل الدراسي.

ويشير السعيد النجدي (١٩٩٥: ١٠٣-١٠٤) إلى أن استراتيجيات المعلم التعاوني لاقت اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامها كبديل للفصل التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المعلمين بدلاً من روح التعاون، حيث تبع الاهتمام الحالي بالتعلم التعاوني من عاملين أساسيين هما: إدراك أن البيئات التعليمية التقليدية التي تشجع الطلاب على التنافس مع بعضهم بدلاً من التعلم في شكل تعاوني، أما العامل الثاني فيتمثل في وجود دلائل تؤكد أن التعلم التعاوني إذا ما طبق بصورة مناسبة له القدرة على المساهمة الإيجابية في التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

ويذكر أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) أن من أهم ملامح التعلم التعاوني

أنه ينمي السلوك التعاوني، ويمسح للعلاقات بين المتعلمين في الجماعة، وعلاوة على ذلك فإنه يساعد المتعلمين في التعلم الأكاديمي، حيث إن الصفوف الدراسية التي تتعلم تعلماً تعاونياً تتفوق تفوقاً ذا معنى ودلالة على صفوف الجماعة الصابطة في التحصيل الأكاديمي، وأنه يتوافق أساس نظري وإمبارقي قوى للتعلم التعاوني يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم وأن المشاركة للنشطة في جماعات صغيرة تساعد على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وفي نفس الوقت يساعد على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقي.

#### ٦- التعلم التعاوني .. تطور تاريخي:

إن فكرة التعلم التعاوني ليست جديدة أو مستحدثة، فقد كان تعليم الحروف قديماً يتم عن طريق التلمذة الصاعية، وهذه الطريقة تعتمد على أن يعلم الصانع صبيته تدريجياً حيث يتيح لهم فرص التعاون في أداء العمل المطلوب تعليمهم، وكان للجدل يدور حول مدى فائدة تعلم فرد العرد وقد لحص فلاسفة الرومان فكرة التعلم التعاوني على النحو التالي (عندما تعلم تعلم مرتين)، فالعرد يستعيد مرة عندما يعلم الآخرين، ومرة أخرى عندما يتعلم مع الآخرين.

وفي أواخر القرن الثامن عشر استل جوريف لانكستر وأندرويل مجموعات التعلم التعاوني في إنجلترا، ولقد انتقلت الفكرة إلى أمريكا مع افتتاح مدرسة نسير على منهج لانكستر في مدينة نيويورك عام (١٨٠٦)، وفي إطار حركة التعليم المجاني في الولايات المتحدة في أوائل القرن التاسع عشر تأكدت أهمية التعلم التعاوني.

وفي العقود الأولى من القرن التاسع عشر اهتم هانسيس باركر بالتعلم التعاوني والمذاكية والتدريب التجريبية الأنثوية المرتبطة بالحرية والديمقراطية والعردية في المدارس العامة وقد ساهمت آراء باركر في خلق مدرس ديمقراطي وتعاوني وقد أثرت آرائه في التعلم الأمريكي.

وقد أتى جون ديوي "John Dewey" بعد باركر ليؤكد على أهمية التعلم

التعاونى حيث كانت مجموعات للنظم للتعاونى جريا من طريقة المشروع فى النظم التى أكد عليها.

وفى عام (١٩١٦) كتب جون ديوى وكان أستاذنا بجامعة شيكاغو آنذاك كتاب الديمقراطية والتربية "Democracy and Education"، وفيه بين أن حشرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجرى فى المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل للنظم الحياة الواقعية، وقد اقتضى فكر ديوى أن يحلق المعلمون فى بينهم التنظيمية نظاما اجتماعيا يتم بإجراءات ديمقراطية وبصلايات علمية، وأن مسئوليتهم الأولى أن يثيروا دواعى المتعلمين ليصلوا متعاونين ولينظروا فى المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة.

وفى هذا الصدد تذكر كوتلر كوجك (١٩٩٢: ٢٠) أن الاهتمام العلى بدراسة التعاون والتفاعل فى الموقف التعليمى قد بدأ فى أواخر الستينيات، وظهرت دراسات تحليل التفاعل فى السواقى التعليمية، وتشجيع المناقشات بين المتعلمين والاهتمام بالأمثلة التى يستعملها المعلم أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير .

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٨٣-٨٤) إلى أنه فى عام (١٩٦٠) طور هريوت ثيلين "Herbert Thelen" إجراءات أكثر دقة لمساعدة المتعلمين على العمل فى جماعات وذلك فى جامعة شيكاغو، ونهب ثيلين إلى أن الدراسة ينبغي أن تكون معملا أو مختبرا أو ديمقراطية مصفوفة لبحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات بئر الشخصية الهامة، وقدم أساسا مفاهيميا للتطورات الجديدة فى النظم التعاونى.

واشترك ديفيد جونسن "David Johnson" بفجبرته فى علم النفس الاجتماعى التربوى مع روجر جونسن "Roger Johnson" بفجبرته فى المناهج وطرق التدريس فى بحوث مشتركة معتمدين على نظرية دينتش من سنة (١٩٦٩-١٩٩٠)، وتعاونيا فى إنشاء مركز للنظم التعاونى بجامعة مينيسوتا بأمريكا، وكانت مهمة هذا المركز تطبيق بحوث النظم للتعاونى والتناهى، ومساعدة المناطق التعليمية



والكليات والمؤسسات التربوية الأخرى لتنفيذ النمط التعاوني في حجرة الدراسة.

ومن خلال هذا العرض التاريخي يرى المؤلف أن للتعاون والتنافس موجودان منذ أن خلق الله الجنس البشري، وأن بدء الاهتمام العظمي بهما كان في أوائل العائيات، وقد ركزت البحوث على أسلوب النمط التعاوني والتنافس في التسميات بسبب إمكانية استخدامه كبديل للفصل الدراسي الكلاسيكي، حيث أنتشرت إستراتيجيات النمط التعاوني في معظم قارات العالم.

## ٢- مفهوم النمط التعاوني:

غالباً يرجع مفهوم النمط التعاوني إلى المناخ السائد في حجرة الدراسة، حيث يعمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة Small Groups لإنجاز مهام مشتركة، وهناك تعريفات متعددة للنمط التعاوني، من خلال إطلاع مؤلف الكتاب على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت النمط التعاوني، وجد العديد من التعريفات للنمط التعاوني، يحرص منها المؤلف ما يلي:

يعرف واتسون ( Watson, 1991: 141) النمط التعاوني بأنه طريقة لتنظيم الفصل الدراسي يعمل فيها الطلاب معاً في مجموعات غير متجانسة في المهام الأكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة.

بينما عرفته كوتر كوجك (١٩٩٢: ٢١) بأنه نموذج تدريسي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل للفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

ويذكر عبد النعم حسن ومحمد خطاب (١٩٩٣: ٨٠) أنه أسلوب يتعلم فيه الطلاب في مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (٢-٦) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم

البعض ، كما تتحد وعقيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم ، وتوجيهها ، وإرشادها .  
 في حين ينظر ناثيف (Native, 1994: 285) إلى للتعلم التعاوني على أنه  
 طريقة تعلم بالتعلم فيها المتعلمين في مجموعات صغيرة (٤-٦) ويتوحد فيها  
 المتعلمين من خلال عوامل دافعية مشتركة بهدف الوصول إلى إتقان المادة  
 الأكاديمية .

كما عرفه السيد الجندى (١٩٩٥: ١٠٩) بأنه تكثيف يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة  
 صعبة مناسبة للطلاب للتعاون والتفاعل مما في مجموعات صغيرة من أجل التعلم  
 وتحقيق الأهداف المرجوة ، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم .

ويشير يعقوب مرسى (١٩٩٦: ١٩) إلى أنه تعلم يتم من خلال تجمع طلابي  
 في غرفة الدراسة ويعتمد أساساً على إيجابية متبادلة ومسئولية فردية وتفاعل نقابلي،  
 وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات معرفية وشخصية واجتماعية، ويحصلون على  
 نتائج مرغوبة من الموقف التعليمي الذي يمرون به .

ويعرفه محمد فصل الله وعبدالمعيد زهري (١٩٩٨: ١٧٩) بأنه إستراتيجية  
 تدريسية يمارس خلالها المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة أنشطة تعليمية بهدف  
 فهم موضوع مقرر عليهم وذلك عن طريق اكتساب مفاهيمه .

ويذكر جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1999: 234) أن التعلم  
 التعاوني هو العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة من أجل تعلم فرص نجاح الفرد  
 والجماعة، حيث يرى الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا شاركهم أقرانهم  
 في نفس العمل .

بينما يشير جيهان السيد (٢٠٠٠: ٢١ - ٢٢) إلى أنه أسلوب تدريسي مخطط  
 له مسبقاً، يهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي لكل تلميذ في الفصل، وتنمية مهارات  
 التفكير العليا، وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، ويتعلم فيه التلاميذ في  
 مجموعات صغيرة، يسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم

البعض، ويكون كل تلميذ مسؤولاً عن نجاح جميع أفراد مجموعته.

ويمرّفه ولبد أأمد (٢٠٠١: ٧) بأنه مجموعة من التفاعلات هي المرفف للأنطلمى / الأنطلمى، تعتمد على استأأالم المجموعات للصعبورة من الطلاب الذين ينضمون فى نشاط تطلمى يقوم على التراسل فىما بينهم، من أجل إنأار أهداف محددة، وبتأمل كل منهم نصيبه من المسأولة، بأأ بتد مسأولاً عن تطلم نفسه وعن تطلم زملاؤه.

وقدم غبث (Ghani, 2002: 266) تمريراً للتألم للتعاونى بأنه على أنه تقسيم أدوات العمل، ومصابره من أجل الوصول إلى مأرجات مشتركة والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتألمون مادة محددة.

وبأبر أربن بكرى (٢٠٠٣: ٩٨) إلى أنه إسأرائأية تدريسية تعتمد على عمل المنألمين معاً فى مجموعات صغيرة - بعد أأر التألم للمألمب إأمالاً - أأ بتقسيم العمل وتوزيع الأأار فى تألم للمهام الأنطلمية والتأعل الإأابى للمنألم والمشاركة بين المنألمين فى إنأار للمهام ويمون كل تلميذ مسأولاً عن تألمه وتألم زملائه لتحقيق أهداف المجموعة معاً، وهذا يكون التألم موجه ومشأع ومنألم.

وبصيف منصور الزواأى (٢٠٠٧) بأنه تنألم و ترتبب العصل فى مواقف ديمقراطية تكبب للطلاب أثناء عملية التألم الرجوع إلى زملائه بأأ بتأب أأرات رياضية من ألال إسأامه فى بأاء و تكببب المناقشات الإأأماعية والاتأافات والاختلافات.

ومن ألال المأرض السابق للتعريفات المأأألة التى تناألت التألم التعاونى يأنلس المؤلف إلى ما يلى:

أ- إلى التألم التعاونى مفهوم عره الباحثون والمتأأصون بتعريفات متعددة تبعاً لأاباب رضى ووجهات بأر كل منهم، فهمهم من رأى أنه طرأقة تدريس أو تألم، ومنهم من رأى أنه نموذج تدريس، ومنهم من رأى أنه أسلوب تدريس، ومنهم أيضاً

من رأى أنه إستراتيجية تدريس .. وهكذا. وبالنظر إلى هذه المعايير يتضح أنها جميعاً مقبولة بشرط تحديد المفهوم تبعاً للمقصود منه. فمثلاً عند الحديث عن أحد نماذج التعلم التعاوني وكيفية تنفيذه لدحل حجرة للدراسة فيمكن هذا أن نطلق عليه طريقة تدريس أو تعلم، وعند الحديث عن نماذج التعلم التعاوني وإجراءات كل نموذج وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات لدحل حجرة الدراسة فإنه يمكن أن نطلق عليه إستراتيجية تدريس، أما عندما نتحدث عن التعلم التعاوني من حيث فلسفته وأسمه ونماذجه وإجراءاته؛ فيمكننا هنا أن نطلق عليه محلاً. حيث إن المدخل أعم وأشمل من الإستراتيجية، والإستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، والطريقة أعم وأشمل من الأسلوب.

ب- إن التعلم التعاوني يعد شكلاً للتدريس يعمل على تيسير عمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة، يتعلمون من خلاله مهارات التعاون، والإعتماد المتبادل التي تُعَلِّمهم بشكل جيد للمواقف للحياتية المختلفة.

ج- إن التعلم التعاوني قائم على جهد التعلم والمتعلم معاً.

ونأسياً على ما تقدم يُعرّف للتعلم التعاوني بأنه مجموعة من الطرق التعليمية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرانها ما بين (٣-٦) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معاً لإجراز أهداف مشتركة من أجل تنظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسئولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية وإحترام آراء الآخرين أثناء تفاعل المجموعات معاً، مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لدى المتعلمين.

### ٣- أهداف النظم التعاوني:

نقد طور نموذج النظم التعاوني لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة على الأمل:

#### (أ) - التحصيل الأكاديمي : Academic Achievement

على الرغم من أن النظم التعاوني يصمم أهدافاً إجتماعية متنوعة، إلا أنه يستهدف أيضاً تحسين أداء المتعلمين في مهام أكاديمية هامة، ولقد برهن مطوروه على أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يريد من قيمة النظم الأكاديمي عند المتعلمين ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، ويمكن أن يفيد النظم التعاوني المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع الذين يعملون معاً في المهارات الأكاديمية حيث يقوم ذوي التحصيل العالي بتعليم ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتماماتهم وميولهم ولعنتهم الشبابية، ويكتسب ذوي التحصيل العالي في هذه العملية تقدماً أكاديمياً، وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب للتفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

#### (ب) - تقبل التنوع : Acceptance of Diversity

وهناك تفسير هام ثانى لنموذج النظم التعاوني وهو التقبل الأشمل والأعزى لأناس يحفظون في الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والخصر، حيث يتيح النظم التعاوني الفرص للتلاميذ ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهام مشتركة، ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

#### (ج) - تنمية مهارات الاجتماعية : Social Skills Development

وثمة هدف هام ثالث للنظم التعاوني وهو أن يتعلم المتعلمين مهارات التعاون والتناظر، وهذه مهارات هامة على المرأ أن يكتسبها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال

الكار أو الراشدين في منظمات ومجتمعات محلية يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت وتتدرج ثقافتها.

#### ٤- الأسس النظرية للتعلم التعاوني؛

يشير فاروق عثمان (١٩٩٥: ٩٥) إلى أن نظرية التعلم التعاوني تستند على نظرية التعلم الاجتماعي الذي قدمه والثر "Walter" حيث إن للتعلم الاجتماعي يتم من خلال النموذج "Model" وإلى عملية التفاعل تلعب دورا كبيرا وأساسيا في التعلم التعاوني، ويشترك الأفراد من أجل تحقيق تلك الهدف، وهذا الاعتماد المتبادل يحفز الأفراد على:

- أ- تشجيع بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.
- ب- مساعدة بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.
- ج- محبة الآخرين إذ أن الأفراد ينجون من يساعدونهم على تحقيق أهدافهم.
- د- كما أن التعاون يزيد من الاتصال الإيجابي بين أفراد المجموعة.

#### ٥- نظريات التعلم التعاوني والتعلم التنافسي؛

تشير أسماء الجبوري ومحمد النقيب (١٩٩٨: ٥ - ٧٠) إلى أن نظريات التعاون والتنافس مرت بمراحل تطور متعددة تعدد في:

- أ- المرحلة الأولى: نحدد فيها صياغة المفاهيم الأساسية للنظرية.
  - ب- المرحلة الثانية: وتحدد في استخلاص التضمينات المنطقية المرتبطة بالمفاهيم الأساسية واستخلاص الافتراضات السيكولوجية للمفاهيم ويرى ذلك صياغة المفروض الأساسية والنوعية المرتبطة بمؤثرات للتعاون والتنافس.
  - ج- المرحلة الثالثة: لتطبيق هذه التضمينات في مواقف تهريرية.
- وفيما يلي عرضاً لهذه النظريات على النحو التالي:

### أولاً: نظرية دب وماي Dob & May Theory:

كان للدراسات التي قام بها دب وماي (Dob & May, 1973)، أهميتها في ظهور مفاهيم التعاون والتنافس في النظريات الاجتماعية والاقتصادية.

فقد أعاد دب وماي "Dob & May" نظرية مفصلة ميزا فيها بين التعاون والتنافس على النحو التالي:

عرف التعاون بأنه بذل أفراد الجماعة أقصى جهد لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معاً والاشتراك في المكافأة بالتساوي بين أفراد الجماعة.

وعرف التنافس بأنه بذل الفرد أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الآخرين والفوز عليهم في الجماعة.

وقد تناول دب وماي "Dob & May" لمبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهي كالآتي:

- أ- أن تبذل الجماعة أقصى جهد لديها سعياً وراء تحقيق أهداف مشتركة.
- ب- الالتزام بقواعد الوقت المحدد لتحقيق الهدف بنسبة متساوية بين الأفراد.
- ج- أن يبرز الأفراد أصل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسبة متساوية بين أفراد الجماعة.
- د- أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشفهي واللفظي ومفاد من التعامل الإيجابي.

### ثانياً: نظرية بارنارد Barnard Theory:

لقد وضع بارنارد (Barnard, 1938)، نظرية شاملة لطبيعة التعلم التعاونية ناقش فيها أسس العمل التعاوني بين المتعلمين في الفصل الدراسي وتوصل إلى أن التعاون يكون أكثر فعالية في الموقف الدراسي، وذلك للاندماج على الأفراد في العمل، لأن الجماعة التعاونية يكون لها هدف مشترك بين أعضائها ويسعى كل عضو فيها

لتحقيق الهدف، ويرجع بارنارد العوامل الاجتماعية التي تظهر من خلال الموقف التعاوني إلى اعتبارين:

- أ- البحث عما يحدث أثناء عمليات التفاعل التي يظهرها الموقف.
- ب- النواقل والمعالجات التي تؤخذ في الاعتبار هما (المثابرة، استمرار التعاون).

### ثالثاً: نظرية دويتش : Dutch Theory

عندما بشر دويتش (Dutch, 1949)، نظريته في التعاون والتنافس كان الغرض مناهما تقديم وصف مجمل لأثر التعاون والتنافس على قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها.

وقدم دويتش نظريته في التحولات الثلاثة التالية:

- الخطوة الأولى: هي التصميمات المنطقية لتصور الموقف التعاوني التنافسي:
- بالنسبة للأهداف تكون الأهداف الاعتمادية متبادلة متزايدة في الموقف التعاوني وفي الموقف التنافسي تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة معرقة.
- الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته وهي:
- الخصائص السيكولوجية التي تجعل الفرد يدرك طبيعة الموقف على أنه تعاوني أو تنافسي بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالي:

١ - القابلية للإبدال . Substitutability

٢ - التنفيس الانفعالي Cathexis

٣ - القابلية للحث على عمل ما . Inducibility

٤ - الأنشطة الموجهة نحو الآخرين .

الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس النظرية:

١ - المساعدة المتوقعة وللحقيقة .



٢- الاتصال والتأثير.

٣- توجيه المهمة.

٤- الصداقة والتأييد.

### رابعاً: نظرية توماس : Thomas Theory

وصح توماس (Thohmas, 1957)، نظرية هي التعاون اعتمد عليها على نظرية دويتش وتعرض من خلال نظريته إلى مفهوم التسهيل "Facilitation"، واعتبر هذا المفهوم عاملاً مهماً في الاعتماد الإيجابي المتبادل المبني على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والمؤسس على السعي وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة.

وعرف توماس التسهيل: بأنه عبارة عن إجراء بين عسوين على الأقل يعمل أحدهم على تيسير جميع السبل ليتحرك العصفو الآخر، وسمى هذا بوسائل الصبغ أو تيسير أحد الأعضاء تحريك الأعضاء الآخرين نحو أهدافهم المشتركة كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل في أثناء الدور Role interdependence وهو أن يعتمد كل عصفو في الجماعة على الآخر في أداء مهمة ما، وعلى كل عصفو أن يسهل للآخر دوره لأداء مهمته، كما ينجزوا مهامهم المشتركة.

### خامساً: نظرية جونسون وجونسون : Johnson & Johnson

وصح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988)، نظرية لهما في التعاون أشارا فيها إلى عدة مفاهيم يمكن الاستعانة بها في المواقف للتعاونية:

#### ١- مفهوم الاعتماد الإيجابي المتبادل : Positive Interdependence

ويعني أن كل عصفو يكرر متأثر بأفكار الأعضاء الآخرين في الجماعة، تمت شعار (يعوم معاً يعرق معاً) وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معاً ويساعد بعضهم البعض لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم وتصحيح الإجابات العاطلة سويًا.

**٢- مفهوم الاعتماد المتبادل في المصدر: Resource Interdependence**

ويهتم بتقسيم الموارد التنظيمية والموارد والمعلومات بين أعضاء الجماعة ويوجد هذا المفهوم عندما يكون لكل عضو جزء من المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة الخاصة به.

**٣- مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الأدوار Task Interdependence:**

وهو تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة كي يقوم كل عضو في الجماعة بدور مختلف عن زميله لإنجاز مهامهم.

**٤- مفهوم الاعتماد المتبادل في المكافأة: Reward interdependence:**

ومعناه أن المكافأة توزع على أعضاء الجماعة للتعاوية بالتساوي أو لا يكافأ أعضاء الجماعة عندما يحققون في إنجاز للمهام.

**٥- مفهوم التفاعل وجهها لوجه: Face to face interaction**

ينشأ هذا التفاعل وجهها لوجه بين المتعلمين من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل ويتمثل في تبادل الحوار والمناقشة بين المتعلمين.

**٦- مفهوم القابلية للمسائلة الفردية: Individual Accountability**

وتعني أن كل عضو في الجماعة مسؤولاً عن تعلمه ونظم الآخرين في الجماعة.

وتتناول النظرية هذه مفاهيم أخرى خاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية يمكن الاستفادة بها في الموقف التعاوني وهي:

١- مهارة الثقة.

٢- مهارة الانصال.

٣- مهارة تنقل الأدوار.

٤- مهارة القيادة.

٥- مهارة حل الصراع.

٦- مهارة تشغيل الجماعة.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن بعض هذه النظريات تعرض للمواقف المتعارضة والتناقضية مما كثر في كتب وماي (Dob & May, 1973)، ودويتش (Doutch, 1949)، والبعض الآخر من النظريات تعرض للمواقف المتعارضة فقط كنظريات بارنارد (Barnard, 1938)، توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988).

وتبين أن هذه النظريات نشأت من خلال النظريات الاجتماعية - الاقتصادية، كما أشار دب وماي (Dob & May, 1973)، وتبين أن دويتش (Doutch, 1949) أعتمد في نظريته على المبادئ الأساسية في النظريات والدراسات السابقة، بينما أعتمد توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) في نظرية كل منهما على ما ورد في نظرية دويتش (Doutch, 1949) من مفاهيم ومبادئ رئيسية.

كما أتت هذه النظريات على تعريف للموقف المتعارض الذي ينص على أن الفرد يبذل كسوف في جماعة أقصى جهد لديه لتحقيق الأهداف المشتركة مع زملائه في الجماعة والالتزام بتحقيق الهدف.

كما أهملت كل نظرية بمعرض مجموعة من المفاهيم المهمة لبعضها البعض، فمثلاً جهد بارنارد (Barnard, 1938) ركز على العوامل الاجتماعية التي تظهر في الموقف المتعارض (كالتفاعل والدافعية)، وركز أيضا على المتابعة والاستمرارية التي تعتمد على فعالية الموقف وكفاءة الأدوار.

بينما ركز دويتش (Doutch, 1949) في نظريته على المقارنة بين الاعتماد

المتبادل المتزايد في الموقف التعاوني والاعتماد المتبادل المتعزز في الموقف التنافسي.

أما توماس (Thomas, 1957) فتعد ركز على مفهوم التسهيل لتحريك الأعضاء لأداء أدوارهم في الموقف التعاوني المبني على تسهيل تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

بينما نجد أن جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) قد عرضا في نظريتهما لعدة معاهيم منها الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر، والمهام، والأدوار، والمكافأة، وعرضا أيضاً معاهيم التفاعل وجها لوجه، والقابلية للمساءلة الفردية، وركزا في نظريتهما على المهارات الشخصية والاجتماعية في الموقف التعاوني وهي مهارة الثقة بين زملاء، والاتصال، وتتالي الأدوار، والقيادة، وحل الصراع، وتشغيل الجماعة.

ومن خلال العرض السابق نلاحظ للنظريات يرى للمواقف أن كل نظرية تعتمد على النظرية السابقة لها، ومكملة للنظرية التالية لها أيضاً، وبناءً عليه يكونوا هي مجملهم بناء كلي متكامل ومنظومة من التفاعلات والقيادى والأساسيات التي تكون في النهاية الموقف التعاوني لإحداث ما يسمى بالتعلم التعاوني الفعال والنشاط البناء داخل حجرة للدراسة والذي يؤدي في مهينه إلى زيادة وتنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

## ٦- خصائص التعلم التعاوني:

يذكر محمود منسى (٢٠٠٣: ١٩٠) مجموعة من الخصائص التي تميز إستراتيجية التعلم عن غيرها من أساليب وطرائق التعلم الأخرى فيما يلي:

أ- أنه يتم بتعاون المتعلمين ومساعدتهم لبعضهم البعض الآخر وعادةً ما يكون أثر التعلم الناتج عن تفاعل الأفراد وتعاونهم مع بعضهم البعض أكثر استمراراً .

ب- أن يتيح للمتلمين فرص المناقشة والحوار .

ج- أنه يسلط اهتماماً أكبر بالحوادث الاجتماعية في نمو المتعلم كالفطرة على إبداء الرأي والمجادلة والحوار .

د- نظراً لأن المتعلم يحصل على المعلومات بنفسه فإن هذه المعلومات تبقى لديه ويحفظ لديه ويحتمط بها فترة طويلة .

هـ- يمكن أن يستخدم المتعلم التعاوني بقدر كبير من الثقة في كل المستويات الدراسية أو المرقى الدراسية وفي جميع المقررات الدراسية وفي تعلم أي مهمة من المهمات الدراسية .

و- يؤثر للتعلم التعاوني على العديد من المخرجات للتعليمية بطريقة أنية .  
وتشير أسماء الجبري ومحمد النديب (١٩٩٨ : ٣٥) إلى أن التعلم للتعاوني يتسم بعدة خصائص وجنانية ومعرفية كالتالي:

#### (أ) الخصائص الوجدانية:

يتسم الموقف للتعاوني بوجود علاقة إيجابية بين المتعلمين تتمثل في اليفطة والانتباه والصدافة والود بينهم، كما يوجد تقدير إيجابي للذات بين الأعضاء، وينخفض أيضاً معدل القلق عن المتوسط بين المتعلمين، ويتسم الأفراد المتعاون بالأماني والألفة في الموقف للتعاوني، ويتصف أيضاً الموقف التعاوني بأن للحجل والانطواء والحواف من الآخرين ينخفض بين المتعاونين كما توجد ثقة متبادلة بينهم، كما يتسم الموقف التعاوني بوجود روح الجماعة والتوافق في العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بالتجبر عن الذات والاشتركة في المناسبات للجماعة.

#### (ب) الخصائص المعرفية:

يتميز الموقف للتعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للوصول إلى أفكار ومعلومات متفق عليها، كما أن الموقف يقلل من تغير جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعافة بعضهم بعضاً، كذلك من خصائص الموقف التعاوني أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوي حتى يهتم كل عضو في الجماعة

بتحقيق الهدف المشترك، ويضم أيضا الموقف التعاوني بوجود اعتماد إيجابي متبادل متتملا في المشاركة بين المتعلمين ومساعدة بعضهم بعضا في تعلم المادة الدراسية.

#### ٧- عناصر التعلم التعاوني:

اتفق كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1992: 177) و بورون (Burron, 1993: 699)، وديفيد (David, 2000: 98)، على وجود خمسة عناصر للتعلم التعاوني تعد بمثابة عوامل أساسية يتوقف عليها نجاح أو فشل التعلم التعاوني، وهذه العناصر هي:

#### أ- الاعتماد الإيجابي المتبادل: Positive interdependence:

حيث تتطلب إستراتيجية التعلم التعاوني أن يكون كل تلميذ في المجموعة مسئولا عن عمله كعقد ومسئولا عن عمل غيره في المجموعة، لأن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، فأى تفسير من تلميذ يؤثر على المجموعة، ويمكن هنا تعريف مستوى أداء كل فرد من خلال التعددية الراجعة، بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد يعمل على زيادة دافعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المجموعة.

#### ب- التفاعل وجهاً لوجه: Face to Face interaction:

يحتاج المتعلمين إلى التفاعل اللفظي، ويتمثل ذلك في التلميذات التلميذ إعطاء تفسيرات وتوضيحات، وذلك لزيادة فائدة التعاون وأماط التفاعل بين المتعلمين، ويتمثل هذا التفاعل أيضاً في تعريف كل فرد في المجموعة بما يقوم به الآخرون من جهد لإنجاز نشاط تعليمي معين بهدف تحقيق أهداف المجموعة.

#### ج- المسؤولية الفردية: Individual Accountability:

رغم نظم أفراد المجموعة سوياً إلا أن كل فرد له دور محدد عليه القيام به، وعلى كل فرد في المجموعة أن يؤمن بأن كل فرد مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة

إليه ، وألا يعتمد في تعلمه على أعمال الآخرين إلا إذا عجز بالفعل عن تحقيق الهدف المطلوب منه .

#### د- المهارات الذاتية للمجموعة : Inter Personal Small Group Skills

يحتاج كل فرد في المجموعة إلى مجموعة من المهارات للتعامل سويًا بإيجابية مثل: مهارات التفاعل بين الأفراد ، مهارات العمل في مجموعات صغيرة ، وبدون تلك المهارات لا ينتج للتعلم التعاوني ثماره بالإضافة إلى أنه يجب أن يمتلئ المتعلم الوقت والإجراءات لتطبيق تلك المهارات .

#### هـ- معالجة أعمال المجموعة : Group Processing

وهذه تتمثل في تأكيد المعلم على تماسك المجموعة واستمراريتها وتسهيل عملية تعلم المتعلمين للمهارات الاجتماعية والتأكد من التحنية اللازمة للتلاميذ .

#### ٨- التعلم التعاوني .. ما له، وما عليه:

بأن التعلم التعاوني كإتجاه حديث في طرق التدريس قبولاً واسع الانتشار في الوسط التربوي، وذلك لما له من مزايا تعليمية، وتغذية، واجتماعية في تدريس حل المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، ولجميع المتعلمين على مختلف قدراتهم العقلية واستعداداتهم التحصيلية .

وفي هذا الإطار يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٣- ٢٦٤) مجموعة من السميزات يتصف بها التعلم للتعاوني وهي:

أ- التعلم التعاوني صالغ لتعليم مختلف المواد الدراسية .

ب- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي .

ج- يساعد على فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات .

د- ينمي قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة .

- هـ- يلمى مهارات التفكير العليا.
  - و- يلمى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب والعلاقات الايجابية بينهم .
  - ز- يلمى اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة .
  - ح- يحد من الإحساس بالخوف والتقلق الذى قد يصاحب عملية التعلم.
  - م- يلمى المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة.
  - ز- يعمل على دمج الطلبة بطيء للتعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة في أنشطة التعلم الصفية .
  - س- يودى إلى نفس المهارات اللغوية والقدرة على التعبير .
  - ش- لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه.
  - ص- يقلل من القدرة الزمنية التى يعرض فيها المعلم المعلومات وكذا من جهده فى متابعة وعلاج الطلاب منخفضى التحصيل.
  - ض- يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية.
- ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ١١٥-١١٦) إلى أن من مزايا التعلم التعاونى أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المتعلمين:
- أ- الحاجة للتعبير والاختلاف والاسترخاء.
  - ب- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين (الحاجة للعرض) .
  - ج- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز) .
  - د- الحاجة للثناء وأن يكون موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير) .
  - هـ- الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس) .
  - و- الحاجة لتكوين صداقات مع المتعلمين الآخرين (الحاجة للانتماء والثواب) .
  - ز- الحاجة للمسايرة وإتباع الآخرين (الحاجة للحصوع) .



ج- الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للسلف).

د- الحاجة للبحث عن المساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاصرة).

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها التعلم التعاوني، فإنه لم يسلّم من الانتقادات التي وجهت إليه، حيث يشهر كل من: أسماء الجبري ومحمد النديب (١٩٩٨: ٤٥ - ٤٧)، ولويد أحمد (٢٠٠١: ١٧٧)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٢٩) إلى العديد من الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى التعلم التعاوني منها:

أ- التعلم التعاوني يتم فيه اعتماد فرد على آخر وهذا يمكن أن يؤدي بدوره إلى احتمال تأثير أحدهما على الآخر، مما يؤدي بدوره إلى قبول الآخر لهذا التأثير (السيطرة).

ب- عمل المتعلمين معاً قد يجعلهم يعتقدون تأكيدهم لذواتهم أو إثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالمتعلم إلى المسيرة المفرطة (الإمعية).

ج- يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون المعلم ممكناً لخبرة كبيرة في عملية تدريب المتعلمين وفق إستراتيجية التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة، الأمر الذي يحتاج إلى وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من قبل المعلم في إعداد المقرر وتدريبه، وتوظيف مهارات العلاقات الاجتماعية، وإدارة الصف.

د- التركيز حول المعلم المبتدئ والمتقن وإهمال الآخرين، فقد يرى المتعلمون في أحد أفراد المجموعة إنقائاً ملفناً للنظر يدعونه إلى الإنفادات من حوله، والإهتمام بآرائه والتغريب إليه لإرضائه بكافة السبل ليطمئنه المعارف والمهارات.

هـ- إضعاف الدافعية للتعلم: حيث إن إحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم في تحقيق درجة الإنفاد بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكسبهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى إضعاف دافعتهم للتعلم، ومن ثم تقل مشاركتهم في العمل.

مما سبق يتضح أن التعلم للتعامل قد لاقى قبولاً كبيراً في العديد من المؤسسات التدريبية، وذلك لما له من فعالية في زيادة تحصيل المتعلمين وثقوفه على أساليب للتدريس الأخرى، ولأنه أنصأراً ومزيدين. وفي الوقت ذاته فلم يسلم من الإنقذات التي وجهت إليه من بعض معارضيه.

#### ٩- مهارات التعلم للتعامل:

##### (أ) - التشكيل : Forming

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها لعد الأدمى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون صوصاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المذاقة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام للصوت الهادئ.

##### (ب) - التوظيف : Functioning

ويتضمن هذا المستوى تنظيم مجهود المجموعة وإنعام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إنعام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إنعام العمل.

##### (ج) - التفكير : Formulating

هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، نصحيح تحييس الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وحبرائهم المواتية، فتح باب المذاقة.

##### (د) - التخمر : Fermenting

يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمي معين أي

يحدث نوع من الحفر الأعمق بالنسبة للمادة الطمية ومعالجة القصايا ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق.

#### ١٠- تدريس مهارات التعلم للتعاوني:

هناك خمس خطوات لتدريس مهارة التعاون وهي:

أ- مساعدة المتعلمين على الشعور بأهمية المهارة.

ب- التأكد من فهم المتعلمين لمهارة للتعاون.

ج- وضع مواقف تدريبية.

د- التأكد من أن المتعلمين تستخدم المهارة.

هـ- التأكد من مواظبة المتعلمين خلال التدريب على المهارة.

#### ١١- استراتيجيات التعلم للتعاوني:

للتعلم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها في الأساس المتمثل في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين ، المهارات الاجتماعية والمسؤوليات الفردية والجماعية ، لكنها تختلف في طريقة تقسيم المجموعات ، وشكل كل مجموعة ، وأساليب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض ، وفيما يلي يرمس المؤلف لبعض هذه الإستراتيجيات على النحو التالي:

#### ١- أسلوب تكامل القطوعات السجزة التعاوني يسمى بـ: Jigsaw

كان أول من استخدم هذا الأسلوب أرونسون " Aronson " ، ثم تم تطويره على يد سلافين " Slavin " ، وهو أسلوب نظم جمعي ، حيث يطلب من كل عضو في الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه ، ثم يطرح لزملائه في الجماعة.

ولإعداد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلى جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أعضاء ولهم قدرات تحصيلية مختلفة، ويجري للمدرس الموضوع الدراسي المخصص إلى خمس أجزاء بناماً على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو في الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له في جماعة مؤقتة تسمى بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسية بعد ذلك .

ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

### — الخطوة الأولى:

تخصيص خمس مهام رئيسية لكل جماعة، ويقدم المدرس للتصو الأول المهمة (أ)، والتصو الثاني المهمة (ب)، والتصو الثالث المهمة (ج)، والتصو الرابع المهمة (د)، والتصو الخامس المهمة (هـ)، ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) في جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء) EXPERT GROUP، وتتكون الجماعة من خمسة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتشكيل مؤقت جديد كما في الشكل التالي رقم (٥)، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)، (ج)، (د)، (هـ)، ويناقش الأعضاء معاً مهامهم كي يتعلموها معاً، ويكون عمل المدرس في هذا الوقت منظماً وموجهاً فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء للخبراء مع المهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد اجتماع الأعضاء في جماعتهم الأساسية.

### — الخطوة الثانية:

في الجماعات التي تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتنظيم مهمته لزملائه في جماعته الأساسية وذلك يكون كل عضو مسئولاً عن تعلم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسئولاً عن تنظيم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات النظرية الخاصة بهم لأنه سيختبر في الموضوع ككل حنكة المعلمات مسبقاً على كروت، وتقسّم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضاً، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج من ذلك توقع نظم الآخرين، ويمتحن

الأعضاء في نهاية كل موضوع فردياً داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتعاونوا فيما بينهم في حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيم بصورة كلية، كما يتمتعون في نهاية الإجراء التجريبي في كل ما نطموه في للدرس. وتكون مهمة المدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلى ذلك ويذكرهم بتعليمات الموقف التعاوني من أن لآخر.

و يتميز أسلوب تكامل المطومات المجزأة بالآتي:

١- يحتل مرتبة عفا من الاعتماد الإيجابي للتبادل في المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب .

٢- كما أن هذا الأسلوب له أهمية في ريادة إسهام كل عضو في الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه في حاجة إلى مساعدتهم.

٣- كما يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كلا من التعاون والزملاء.

ويوضح الشكل التالي كيفية تكوين مجموعات تكامل المطومات المجزأة بمرحلتها:



شكل (٢٥) يوضح كيفية تكوين فرق تكامل المطومات المجزأة.

### ب- إستراتيجية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تبعاً لمستوياتهم التحصيلية

Student Team Achievement Division ( STAD ) :

وتتضمن خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من 3-5 تلاميذ) .
- تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين .
- تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي تقدمها المعلم .
- تطبيق اختبار تحصيلي لجميع المتعلمين على أن يؤديه كل تلميذ منفرد دون مساعدة الآخرين .
- مقارنة درجة كل تلميذ في الاختبار بدرجة في الاختبار السابق والعروق بينهما تصاب إلى الدرجة الكلية للفريق .
- مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة مادية أو مادية .
- إعادة تكوّن المجموعات كل فترة زمنية .

### ج- إستراتيجية ألعاب الفرق ( TGT ) Team - Games - Tournament

وتتضمن خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من 3-5 تلاميذ) .
- تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين .
- تعاون تلاميذ كل مجموعة في ما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي تقدمها المعلم .

- دخول كل مجموعة في مياريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى.
- تغيير أعضاء المجموعات أسبوعياً لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة لرفع مستوى تحصيلهم في المادة العلمية.
- تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة.
- مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة مادية أو مادية.

#### د- تكتيكات البحث في مجموعات: Group Investigation Techniques

(G.I.T)

وتتمثل خطواتها في الخطوات التالية:

- تحديد الموضوع الرئيسي والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (من ٢ - ٦ تلاميذ).
- تعاون المعلم مع المتعلمين للتخطيط لكيفية قيام المتعلمين بالبحث وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس.
- توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة المتعددة التي تساعدهم في جمع المعلومات اللازمة لهم واستيعاب الموضوع الرئيسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- تقسيم العمل بين المتعلمين لضمان التكامل بين أعمالهم ، ومتابعة سلوكياتهم أثناء العمل ، والتأكيد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التي توصّلوا إليها في مواقف جديدة .
- جمع المعلومات التي توصّل إليها المتعلمين في صورة مشروع جماعي من مصادر المعرفة.

• تحليل وتقييم المعرفة التي حصل عليها المتعلمين ، وتقديم المجموعات تقارير عن المعرفة والمطلوبات التي جمعوها ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات في الفصل.

• تقييم التقارير التي أعدها المجموعات ، كذلك تقييم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم ، حيث تقوم المجموعات بمصها وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

#### هـ- إستراتيجية الأحجية المتصلة (Jigsaw):

وتتضمن خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

• تحديد موضوع الدرس أو المشكلة المتوقع دراستها بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

• تقسيم الموضوع أو المشكلة إلى عدد من الموضوعات أو المشكلات الفرعية .

• توزيع المتعلمين على المجموعات ، بحيث تتكون كل مجموعة على حدة من عدد من المتعلمين يساوي عدد الموضوعات الفرعية ، وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية أو مجموعات الأساس ، ويسمح المعلم لكل مجموعة أن تقترح لنفسها أسما تسمى به .

• توزيع المسؤوليات والأدوار التي يجب أن تقوم بها كل مجموعة مع مراعاة تحديد الجهد الخاص بكل تلميذ والمطلوب منه دراسته .

• اللقاء كل المتعلمين المطلوب منهم دراسة جزء معين في مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء لبحث المهمة الفرعية الموكنة إليهم عن طريق الحوار والمناقشة التي يشترك فيها جميع أفراد المجموعة ، وبالتالي يتوصلون إلى حلول أو مقترحات يقومون بتدوينها وإتقانها .

• عودة كل متعلم إلى مجموعته الأساسية ، حيث ينقل ما تعلمه مع مجموعة



الخبراء إلى مجموعته الأساسية ، وفي نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضاً في مجموعات الخبراء الخاصة بهم.

• تقويم المتعلمين بواسطة اختبار فردي ، وتصنف درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته الأساسية ، وتقرر المجموعة التي يحصل أفرادها على أعلى الدرجات بجائزة مادية أو معنوية.

### و- طريقة التعلم معاً : (L.T) Learning Together

وتتمثل خطواتها فيما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (من ٤ - ٦ تلاميذ) مختلفي القدرات والتحصيل.
- تعليم المجموعات بحيث يحل أفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم البعض.
- تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية ، حيث تقدم للتلاميذ في شكل أوراق عمل.
- تحديد دور لكل فرد في المجموعة ، ويحدد لكل رئيساً ، ملخصاً ، ناقداً ، ملاحظاً، مقرأً.
- تقديم للمهام المراد القيام بتنفيذها بشكل جماعي ، وحث المتعلمين على تنفيذها.
- التعبير الأنوار كل حصة ، بحيث يمارس كل تلميذ الأدوار المختلفة.
- بحث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية ، والتفاعل مع بعضهم البعض في المهام المكلفين بها دون حدوث شعاب داخل الفصل.

• مراقبة المجموعات أثناء الموارد والنفاس الذي يدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأنوارهم وملاحظة سلوكياتهم أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم.

• التأكيد على المتعلمين على أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة ككل وبالتالي يساعد المتعلمين بعضهم بعضاً ، كما أن ذلك لا يمنع تقويم أداء كل فرد في المجموعة ويمنح درجة محبة ، ومن ثم يشتمل كل فرد مسئولية تعلم زملائه في المجموعة من ناحية ومسئولية تعلم نفسه من ناحية أخرى.

• تدخل المعلم لتسهيل عملية التعلم لدى أية مجموعة كأن يجيب على الأسئلة ويرد على الاستفسارات ويحل المشكلات التي تعوق المتعلمين عن إنجاز المهام المكلفين بها.

• التأكيد على المجموعات بإعداد تقريراً بالمعلومات التي حصلت عليها.

• توجيه المجموعة التي تنتهي من تنفيذ مهامها إلى مساعدة المجموعة التي لم تكمل بعد حتى يتمكن الجميع التعاون مع بعضهم البعض.

• تقويم أداء المجموعات للموقوف على مدى تنوعها للمهام المكلفين بها.

• تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنوعها للمهام ، الإدارة ، المناقشة الجماعية .

• منح المجموعة التي تحصل على أعلى الدرجات جوائز مادية أو معنوية.

### ر- الطريقة البنائية: The Structural Approach

على الرغم من أن هذه الطريقة تشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى، فإنها تؤكد على استخدام لبنيات محبة صممت لتؤثر على أنماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها كاجان أن تكون بدائل البنيات الصف الدراسي التقليدية

مثل التسميع، حيث يطرح للمدرس أسئلة على الصف كله، ويقدم المتعلمين إجابات برفع أيديهم وبالدناء عليهم، وتقصى النظم أو البنيات التي وضعها كاجان أن يعمل المتعلمين مستقلين في مجموعات صغيرة تعطى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ويخصص النظم والبنيات هدف زيادة اكتساب المتعلم لمستوى أكاديمي، وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية، والمعاهيم: فكر - راجع - شارك Think - Pair - share، وكذلك المتعلمين ذوي الأرقام الممينة التي تعمل معاً numbered heads together والتي نضعها هنا مثالاً للبنيات التي يستطيع المتعلمون استخدامها لتدريس المستوى الأكاديمي ولمراجعة فهم المتعلم لمستوى معين، والإصغاء أو الاستماع النشط active listening والرمز للرمز time tokens مثالاً للبنيات التي تدريس للمهارات الاجتماعية. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٩١)

## ١٢- مراحل لتعلم التعاوني:

يشير أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) إلى أن التعلم التعاوني يتم بصورة عامة وفق مراحل أربع كما يلي:

### المرحلة الأولى: مرحلة التعرف Orientation:

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها، والمطلوب عمله وإزائها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

### المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي Group Norms:

وفيها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيهية التعاون وتحدد المسؤوليات واتخاذ القرار المشترك، وكيهية الاستجابة لأراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

### المرحلة الثالثة: الإنتاجية Productivity:

وهيها يتم الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة، والتعاون معاً في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

### المرحلة الرابعة: الإنهاء: Termination:

وفيها يتم كتابة التقرير إلى كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو استكمال حل المشكلة والتوقف عن العمل المشترك شهيداً لعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام تشمل الصف بأكمله.

#### ١٣- الشروط الواجب توافرها في التلم لتعاوني:

إن التلم يمكن للحكم عليه بأنه تعاونياً إذا ما توافرت فيه العديد من العناصر (السمات / المقومات) والتي يمكن عرضها فيما يلي:

#### (أ) - الاعتماد الإيجابي المتبادل : Positive interdependence :

في التلم التعاوني لابد أن يتكاتف الجميع من أجل التلم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض، وبذلك، يعني الاعتماد الإيجابي المتبادل اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية في أثناء التلم، وبحيث لا يكون بينهم شخص أو أكثر إنكياً على غيره أثناء التلم، وإما الكل يشارك بدور في ذلك حتى يتحقق النجاح.

#### (ب) - المسؤولية (المحاسبة) الفردية : Individual Acciountability :

يعني أن يصبح أداء الفرد للولد للتقييم المستمر، وتعطى نتائج هذا التقييم للفرد والمجموعة معاً، سواء للتأكد من أن الفرد قد أتقن المطلوب منه تعلمه أم لا، ومن ثم تقديم المساعدة والتعزير والتشجيع له من قبل بقية أفراد المجموعة إذا تطلب الأمر ذلك.

#### (ج) التفاعل وجهاً لوجه : Face to Face interaction :

يعني التفاعل أعضاء المجموعة وجهاً لوجه، وحدث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهمة للمكثرين بها بنجاح، فلا يمكننا تصور حدوث تعلم تعاوني صفي إذا لم يلتقوا وجهاً لوجه، وإذا لم يتفاعلوا إيجابياً فيما بينهم.

#### (د) - المهارات الاجتماعية : Social Skills

لا يتم التعلم التعاوني ولا يحدث التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة إذا افتقدوا القدرة على المشاركة في الأفكار والمشاعر، أو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، أو القدرة على حل الاختلافات والصراعات بين أفراد المجموعة التعاونية.

#### (هـ) - معالجة عمل المجموعة : Group Processing

نظرا لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة، فثمة احتمال وارد أن تحدث أخطاء في أثناء بعض أو كل هؤلاء الأفراد لهذه المهمة، ومن ثم فإن عدم الاهتمام بهذه الأخطاء وذلك الصعق قد يؤثر سلبا على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، لذا روعي أن ينطوي التعلم التعاوني على عنصر مهم يتعلق بتقييم أداء وعمل أفراد المجموعة في إنجاز المهمة وكذا تقييم هذه المهارات لديهم بغية التعرف على الأخطاء في الأداء والصعق في المهارات بقصد التخلص من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

ويشير محمود منسى (٢٠٠٣: ١٩٨) إلى جوانب التعلم التعاوني كما هو موصفاً بالشكل التالي:



شكل (٢٦) جوانب التعلم التعاوني.

#### ١٤- عوامل نجاح التعلم التعاوني:

يتحكم في نظم التعلم التعاوني عوامل كثيرة يجب أخذها في الحسبان يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٥) أهمها كالتالي:

أ- الانضباط الصفية.

ب- توافر الزمن الكافي لإجازة دروس التعلم التعاوني.

ج- حجم المعرفة الصفية وتنظيمها.

د- عدد طلاب الصف.

هـ- شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل.

ويشير مارتن غنلي وآخرون (٢٠٠١: ٢٩٧-١٩٩) إلى وجود أربع خطوات لتدريس التعلم التعاوني في مجموعات حجرة الدراسة:

#### أ- يختار المعلم أعضاء كل جماعة تعلم:

جماعة التعلم التعاوني غير متجانسة في تكوينها مع نوازل بين الذكور والإناث، وبين المرتفعين في التحصيل والمنخفضين فيه، أو بين المتعلمين النشطين والسليبين، وتضم الجماعة ما بين ثلاثة إلى ستة تلاميذ.

#### ب- المعلم يدرس على نحو مباشر مهارات التعلم للجماعي:

المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني يريد أن يتحدث المتعلمين وهم يعملون الواحد مع الآخر، ويتطلب للتعلم التعاوني هذه المهارات بين الشخصية كالقدرة على الثقة في الآخرين والعمل معهم، ومهارات الاستماع الجيد، وتقبل الآخرين ومساندتهم، والقدرة على حل الصراعات على نحو بناء.

#### ج- يحدد المعلم الأنشطة الجماعية للتعاونية:

من أنشطة الجماعة التعاونية أن يعمل المتعلمين معا نحو هدف مشترك، ونقسم

مهام الجماعة بالتساوي بين أعضاء الجماعة، وتعتبر استراتيجية الصور المقلدة "Igsaw" أحد نماذج تقسيم المشاركة الجماعية، وثمة مدخل آخر بالنسبة للجماعات التعاونية المبتدئة، أنه أن تمدد لكل عضو دوراً معيناً ليسر عمل الجماعة.

#### د- تقييم المعلم لجهود الجماعة:

يتعلم المتعلمين في الجماعات التعاونية أنهم إما أن يعرفوا معاً، أو يعرفوا معاً، وهناك مستويات للتقييم الجماعي:

١- هل حققت الجماعة هدفها؟.

٢- ما مدى إجابة الجماعة للعمل معاً؟.

#### ١٥- كونيّة تكوين المجموعات في التعلم للتعاوني:

على الرغم من تعدد صور المواقف التعاونية في المجال التعليمي ، فإن صيغة وإجراءات موقف التعلم التعاوني تتضمن مجموعة من المتطلبات التي يعملون سوياً في مجموعات صغيرة تضم كل منها أفراداً متعاونين من حيث القدرات .

وفي هذا الإطار تشير كوثر كوجك (١٩٩٢: ٣٢) إلى أنه توجد أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يحدد بها أفراد كل مجموعة ، وسيتوقف ذلك - بالطبع - على طبيعة الهدف من استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، فهناك اختيار عشوائي أو اختيار مفسود لتكوين مجموعات متوافقة القدرات والموال أو تعدد عضوية المجموعة تبعاً لمقياس تفصيل اجتماعي بل يمكن أن يحدار المتعلمين مجموعاتهم بأنفسهم ، أو أن يقوم المعلم بتشكيل المجموعات تبعاً لأنماط تعلم هؤلاء المتعلمين .

كما أشار هالمان (Halman, 1992: 165) إلى أن تكوين مجموعة محتلمة من أربعة تلاميذ يمكن أن يتضمن تلميذاً ذا قدرة عالية ، تلميذاً ذا قدرة منخفضة وتلميذين من ذوي القدرات المتوسطة . كما أكد هالمان (Halman, 1992: 166) على أن من أهم الأمور التي يتوقف عليها نجاح التعلم التعاوني حسن توزيع أوزان

العمل والخامات لإنجاز المهام المكلفة بها المجموعة ، وعادة ما يتم عن طريق إعطاء ورقة عمل واحدة لكل مجموعة ، فيشارك كل الأفراد ويتعاونون في إنجاز العمل المطلوب أو نوع الخامات بين أفراد المجموعة بحيث يتصل بالآخرين ، ويتبادل معهم ما يلزمه من خامات .

في حين يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1991 67) أن عدد أفراد المجموعة الواحدة يمكن أن يتراوح ما بين (٣-٧) أفراد ، كما يقترحان أن تكون المجموعة التعاونية غير متجانسة من حيث التحصيل الأكاديمي لأفرادها ، بمعنى أن تتضمن تلاميذ متفوقين أكاديمياً ، وآخرين متوسطين ، وآخرين متدنيين .

مما سبق يحصل المثلث إلى أن التعلم التعاوني هو أحد أشكال للتعلم الذي تعتمد بصفة أساسية على التعاون والشاركة الإيجابية للتلميذ في الموقف التعليمي في صورة مجموعة من الأسس والمبادئ وله ( للتعلم التعاوني) مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تختلف باختلاف خصائص المتعلمين ، وتنوع المادة التعليمية والوقت المخصص لدراساتها ، وشكل ومساحة حجرة الدراسة ، ويتركز دور المعلم على مجموعة من الأدوار من أهمها التخطيط للمواقف والأنشطة التي يشترك المتعلمين في إجرائها وتوجيهها في صورة تتيح للتلاميذ فرصة للتعاون مع بعضهم البعض وتسهيل من مهمة المتعلم في التوصل للحقائق والمعلومات ، ولا يقتصر دور المعلم عند هذا الحد بل يمتد ليشمل إرشاد وتوجيه المجموعات والتدخل إذا لزم الأمر وتقديم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من أداء مهامهم المكلفون بها .

#### ١٦- كيفية توزيع الأدوار في مجموعة للتعلم التعاوني:

من الأساليب الفعالة في مجال التعلم للتعاوني أن يحدد للمعلم دوراً محدداً لكل فرد في المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد، ويساعد هذا الأسلوب المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم التعاوني كلها، ومن المهم أن يؤكد أن على المعلم تعليم المتعلمين هذه الأدوار، وكيف يتعد كل



دور، وتذكر كوش كوجك (٢٠٠١: ٣٢٨-٣٢٩) هذه الأدوار على النحو التالي:

#### (أ) - قائد المجموعة:

وهو المسئول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إصاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة للهدف المطلوب والخطوات المطلوب إتباعها، والتغريب بين الآراء ووجهات النظر، وفس أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة الإيجابية.

#### (ب) - المستوضح:

وعليه أن يطلب من الفرد الذي يدلّ برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيد من الشرح أو الإصافة أو التبسيط أو التعمق، وهو يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

#### (ج) - مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

#### (د) - المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو للهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، ومن استخدام الموارد المتاحة، وأحياناً يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت في مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى.

#### (هـ) - المشجع:

وهو الذي يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسن مقرر، بمعنى أن يكرر لماذا أعجبه هذا الجراء، أو لماذا يمدح هذا المطلوب.

### (د) - التناقض:

وهو الذي يظهر بعض جوانب المفهوم فيما قرأه وصيغه ويبرز أيضاً رأيه، وأحياناً يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب للمصنفين الموصوع.

وصيغنا حسن زيتون وكمال ريتون (٢٠٠٣: ٢٥١) دوراً آخر داخل المجموعة التثاوبية وهو:

### - التشارف للأفكار:

وهو الفرد الذي يقوم بطرح الأسئلة ويقراء الأفكار ويشرحها ويلخصها لبغية أفراد المجموعة ويتأكد من فهمهم لها وقد يطلب منهم التوسع في عرضها.

وأحياناً أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها، وهكذا تتعدد الأدوار.

ويرى مؤلف الكتاب أن المعلم يمكنه أن يصنف أدواراً أخرى، ولكن المهم هو:

أ- تحديد هذه الأدوار.

ب- توصيف مهام كل دور.

ج- توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

د- تعليم المتعلمين بعض العبارات التي تساعد في أداء كل دور.

هـ- أن يحرص المعلم بنفسه أمام المتعلمين كيف تؤدي هذه الأدوار.

و- أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التشارفي، ليعرف مدى شكتهم من أداء تلك الأدوار.

ز- تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، حتى يتمكن لكل تلميذ تعلم

سلوك كل دور.

## ١٧- البنية التنظيمية ونظام الإدارة في النظم التعاونية:

تتسم البنية التنظيمية للتعاونية بعمليات ديمقراطية، ويقام المتعلمين بأنوار  
بشطة في القرارات التي تنطلق بما ينبغي دراسته وكيف، والمعلم يوزع درجة عالية من  
البنية في تشكيل وتكوين الجماعات وفي تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه  
يترك المتعلمين لكي يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم من دقيقة إلى أخرى  
ويسيطرون عليهما أو يسيرونها وإذا أريد لدروس النظم التعاوني أن تنجح، ينبغي أن  
تتوافر مواد تعليمية متكاملة كمصادر لدى المعلم أو في مكتبة المدرسة أو في مركز أو  
تكنولوجيا التعليم، ويطلب النجاح أيضا تجنب المراتب التقليدية المرتبطة بعمل  
الجماعة وذلك بالإدارة المعتدلة بها لمواكبة للمعلم وتوجيهه.

## ١٨- دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجيات النظم التعاونية:

يؤكد النظم التعاوني بصفة مستمرة على الدور الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم  
بشكل مباشر وفعال من خلال استخدام استراتيجيات النظم التعاوني، وعلى الرغم من  
هذا التأكيد، فإنه لن يقلل - بأية حال من الأحوال - من الدور الذي ينبغي أن يقوم  
به المعلم لضمان نجاح إجراءات استخدام هذه الاستراتيجيات في تحقيق الأهداف  
التعليمية المنشودة، ويمكن تحديد هذا الدور في ثلاث محاور رئيسية هي:

### أ - التخطيط والإعداد:

وفيها يتم تحديد الأهداف التعليمية وحجم المجموعات، وتوزيع المتعلمين  
محتثي القدرات عليها، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز وشكل الفصل -  
والذي يفصل أن يكون دائرياً - وإعداد المواد التعليمية.

### ب - تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل:

وفيها يتم شرح المهام التي سيتعلمها المتعلمين ويطلب منهم تقريراً واحداً عنها،  
ويوضح لهم الدرجات التي سيحصلون عليها مع تحديد مسؤولياتهم الفردية  
والجماعية.

### ج- المراقبة والتدخل عن طريق ملاحظة سلوك المتعلمين:

وفيها يتم متابعة ما يدور بين المتعلمين من مناقشات ، وتصحيح ما قد يحدث من أخطاء - مثال عدم تقبلهم لبعض الأفكار أو التقيد الذي يوجه من بعض المجموعات الأخرى وتعزيز وتشجيع المتعلمين الذين يكتوبون على مستوى عالٍ من القيادة والناحية العملية ، ويفصل أن تتم مراقبة المجموعات باستخدام بطاقة ملاحظة.

ويجمل بعض الأدريبيين أمثال: مديحه حسن (١٩٩٣: ٥٦٣-٥٦٤) ، يوسف قطامي وثانية قطامي (١٩٩٣: ٢٤٥-٢٤٦) ، حنان حمدي (١٩٩٩: ٣٠ - ٣٢) ، طيبة فرج (٢٠٠١: ١١٩) ، ميرفت صالح (٢٠٠٢: ٩ - ١١) ، غاري (Chazi, 2003: 451 - 474) ، وحسرة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٤٣ - ٤٨) الأدوار التي يمكن أن يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني على النحو التالي:

#### أ- دور المعلم:

- ١- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- ٢- تقسيم المتعلمين في الفصل إلى مجموعات وتمديد مهمة كل فرد في المجموعة.
- ٣- إعداد بداية التعلم والمواد والوسائل التي تستخدم في التعلم.
- ٤- تزويد المتعلمين بمشكلات ومواقف.
- ٥- متابعة إجراءات حدوث التعلم داخل كل مجموعة في ضوء المهام المحددة لكل تلميذ.
- ٦- تقديم التعزيز والتحفيز الراجعة لكل مجموعة حسب أدائها على المستوى الفردي والجماعي.
- ٧- تقييم أداء المجموعات للتأكد من تحقيق الأهداف.

## ب- دور المعلم:

١ - تنظيم الخبرة وتعددتها وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.

٢ - تنشيط الخبرة السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٣ - التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

٤ - ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

٥ - بذل الجهد ومساعدة الآخرين في التعلم.

وعلى الجملة - وإضافة إلى ما سبق - يرى المؤلف ضرورة إنهاء اللقاء التعاوني بصورة مناسبة ، وقد يكون ذلك - على سبيل المثال - بطريقة أو بأخرى مما يلي:

❖ إذا كانت كل المجموعات تشترك في حل مشكلة واحدة ، تتحمل كل مجموعة مسئولية جزء منها ، فإن على المعلم في نهاية اللقاء أن يذكر المجموعات بعناصر المشكلة التي تمت دراستها ودور كل مجموعة من المجموعات ، ثم يستمع بعناية إلى تقرير كل مجموعة .

❖ إذا كانت المشكلة التي تتناولها مجموعة ما هي المشكلة نفسها التي تتناولها كل المجموعات الأخرى ، فإن للمعلم بعد انتهاء عرض تقارير كل المجموعات ، يعرض بإيجاز ما قامت به كل مجموعة ويفاصل بين جهود المجموعات مرجعاً تفصيله إلى منطق مقبول .

❖ إذا كانت المشكلة التي تحلها كل مجموعة وحدها أو تشترك مجموعات في حلها من الدرجة الدنيا بين المشكلات ، فإن المعلم قد يطلب من أحد المتعلمين القيام بدو العارض والمعقب كنوع من التشجيع على التعبير عن الذات وعن الآخرين .

## ١٩- فنيات التعلم التعاوني:

تتعدد فنيات التعلم التعاوني وتباين وهما يلي ذكر لبعضها:

### (أ) - السرد المركز : Focused listing

وهو أحد فنيات المصنف الذهني والمستخدم لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يركز على المتعلمين إعطاء كلمات تفيد في تعريف أو وصف هذا الشيء، وبمجرد إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه القوائم في مناقشة صعبة.

### (ب) - المائدة المستديرة : Round table

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستخدم كل مجموعة بورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للمتعلم المجاور له وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغي أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

### (ج) - المقابلة ثلاثية الخطوات : Three steps interview

وتستخدم هذه العليات لتعريف المتعلمين ببعضهم البعض، أو بعرض التحقق في التعرف على المفاهيم، وتكون هذه المقابلة بين المتعلم (أ) و (ب) لبعض دقائق في صوة عدد من الأسئلة المحددة يكون فيها (أ) هو المتحدث و(ب) هو المستمع، والممكن، ثم يتقابل المتعلمان (أ)، (ب) مع المتعلمين (ج)، (د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ .

### (د) - صمينة الحقيقة للولادة : One minute interview

وهنا يطلب من المتعلمين التطبيق على الأسئلة التالية:

— ما أهم الأشياء التي نعلمتها اليوم ؟.

— ما أهم سؤاليين لديك تريد الاستفهام عنها ؟.

- ما الذى تريد أن تعرف عنه المزيد؟.

## ٢٠- للتعلم للتطوئى وصعوبات التعلم:

نعتنى الدول المتقدمة بالأفراد ذوي صعوبات التعلم فى المراحل الأولى من التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية التى تتطلب عناية خاصة ونعمل على تأهيل هؤلاء الأطفال وفق أحدث أساليب وطرائق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بداية من المرحلة الابتدائية، حيث إن هذه المرحلة تعد اللبنة والركيزة الأساسية لمراحل التعلم اللاحقة.

ويذكر سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٧) أن المدرسة تلعب دوراً كبيراً فى علاج صعوبات التعلم بوصفها الجهة المسؤولة مسئولية مباشرة عن التعلم ويجب على المدرسة التركيز على المتعلمين الذين يعانون من صعوبة فى التعلم ولا يستطيعون الاستفادة من خبرات التعلم والأنشطة المتاحة فى الفصل الدراسى وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التعلم الذى يمكنهم أن يصلوا إليه، مثل هؤلاء المتعلمين هم الذين يجب أن يكونوا فى بؤرة الاهتمام الدراسى من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا فى ضوء الكشف المبكر عنهم ونهضة ظروف التعلم أو العلاج المعزج بهدف مساعدة كل تلميذ على تحظى صعوبات تعلمه.

ويشير أحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٦١) إلى أن عدم وجود امکانات داخل المدرسة من العوامل والأسباب الرئيسية التى تساهم فى صعوبات التعلم وذات صلة وثيقة بها، من حيث إمكانات المدرسة مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة، وعدم تروية المعلم بحصائص نمو المتعلمين ونقص الإعداد الأكاديمى والذوى للتعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف التدريس، والملافة السيئة بين المعلم والمتعلم، وعدم تحقيق المنهج لمتبول واتجاهات المتعلمين.

وفى هذا الصدد يذكر محمد الديب (٢٠٠٠: ١٧٣) أن هناك نسبة من الطلاب

لا تستفيد من البرامج التعليمية المادية داخل قاعة الدراسة، وهذا يدعوا إلى وقفة للتعرف عليهم، وعلى الأسباب التي قد تؤدي إلى تدنى مستوى تحصيلهم الدراسي عن زملائهم العاديين في مثل سنهم، ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات.

ويرى المؤلف أن عدم ملاءمة الخبرات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص الفكرية لهؤلاء المتعلمين تؤدي إلى تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سلبية عن الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين، وأيضاً ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين، وإهمال التعامل أو التعامل مع المتعلمين ذوي الصعوبات بالفرد الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

ويؤكد كارمين (Carmine, 1997) على أهمية ملاءمة الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم لخصائص ذوي صعوبات التعلم، فإذا أمكن توفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم والخصائص الانفعالية السلوكية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وندهم إلى الإنجاز والمشاركة الايجابية في الأنشطة التعليمية.

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم ملئ بالبرامج العلاجية ذات الأطر النظرية والتي تستخدم تكتيكات متدرجة ومنظمة في أسلوب العلاج، ويعد التعلم التعاوني أحد الأطر المرجعية التي تستخدم في علاج صعوبات التعلم والتي تعتمد في إحدى ركائزها على النظرية السلوكية في تعديل السلوك من خلال التعزيز سواء تعزيز المعلم أو الأقران والتعبئة للراجعة وغير ذلك، حيث يتم تشخيص الصعوبة في نقاط محددة بالنسبة للمحتوى الدراسي، ويتم وضع خطط تدريسية مكثفة لتدريس محتوى أكاديمي محدد.



ويشير صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠: ٣٤١-٣٤٥) إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني قد ظهرت في علاج صعوبات التعلم بقوة في المدرسة الشاملة عندما أثبتت مشكلة متحصيلي التحصيل، وأنهم سوف يتأخرون بوصفهم في المدارس مع مرتفعي التحصيل، فمذ ذلك الوقت بدأ البحث عن طرق لتكوين التفاعل الاجتماعي في الفصل والعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي للمتخصيلين، فقد لاحظ الباحثون أن هناك عوامل مرتبطة بتحسين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي مثل: التعاون، الاعتماد المتبادل، صراع الحل، والتدريس المتبادل، وفي اعتدبر دعاءات التعلم التعاوني.

ولقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فعالية التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات التعلم وبعض المتغيرات منها:

دراسة ياجر وآخرين (Yager et al, 1985) والتي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعلم العردي على التحصيل الأكاديمي، والاتجاهات، والجاذبية الشخصية، والتقبل الاجتماعي، وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٩) تلميذ وتلميذة بولاية ميسيسونا الأمريكية، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تعاوني والآخر عردي، وفي الإجراء التعاوني تم تقسيم المتعلمين إلى جماعات، تتكون الجماعة من أربعة أعضاء من بينهم تلميذ ذوو صعوبة في التعلم، وفي الإجراء العردي يتعلم المتعلمين منفردين، واستمرت مدة الدراسة ٥٤ يوماً، بواقع ٤٥ دقيقة في الجلسة، وباستخدام مقياس سوسيومترى لقياس الجاذبية الشخصية، ومقياساً للاتجاهات، ولتتتار ملاحظة للتأكد من فعالية الإجراءات التجريبية خلصت للنتائج إلى إدراك المتعلمين في موقف التعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأن رسائلهم اهتموا بهم بتعلمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم، وراة للتعلم التعاوني من مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم العردي، كما راة التعلم التعاوني من مستوى للتحصيل لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم العردي.

وبدراسة لوريان (Lorraine, 1989) والتي هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإنقاء وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في للرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأحدث العينة من (٦) فصول، فسلان منهم ثم التدريس لهم بالتعلم التعاوني بطريقة التعددية الراجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية، وذلك في مدة كانت سنة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة حصلت الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في الرياضيات أكثر من التعلم التقليدي، وارتفاع قبول النظير لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في علاقتهم مع أقرانهم العاديين أكثر من الطريقة للتقليدية، وكذلك زيادة وارتفاع المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه عن الطريقة التقليدية.

أما كاي (Kay, 1994) فقد أجرى دراسة هدعت إلى فحص بيلة الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوى الدراسي يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدى انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوى التعليمي، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرسون وصعوبة للتعلم في القراءة وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي وعلاقتهم بصعوبة التعلم في القراءة، وذلك على عينة من فصلين بالمرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين في نص المادة، واستغرقت الدراسة (٤) شهور متتالية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة حصلت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أشارت النتائج إلى أن للتعلم التعاوني أدى أيضاً إلى نتائج أفضل لدى

ذوى صعوبات التعلم في القراءة عن التعلم الفردي في تعلم مهارات القراءة.

وفي دراسة رولاندا وجوزيف (Rollanda & Joseph, 1995) والتي هدفت إلى المقارنة بين تأثير التعلم في مجموعات تعاونية والتعلم الفردي على للمهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة في المجموعات والإنجاز الأكاديمي وذلك لدى مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم في القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم العاديين داخل للفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (١٢) تلميذ من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في القراءة، و(١٢) تلميذ من أقرانهم العاديين للمتوسطين في الإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على منار علمين مختلفين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم في القراءة، كما أن التعلم التعاوني زاد من مشاركة ذوى صعوبات التعلم في القراءة مع أقرانهم العاديين داخل جماعات التعلم التعاوني وبالتالي زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم.

وأجرى سيموندس (Simmonds, 1995) دراسة بهدف معرفة مدى إمكانية التأثير المزدوج للمنحصر الشعهي أو اللغوي والتعلم التعاوني كاستراتيجية للتعلم وذلك لتحسين عملية القراءة لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في القراءة، وكذلك تمكين الطلاب من رفع قدرتهم على الدخول في عرض للمعلومات أو المعرفة اللازمة لعملية التعلم الناجحة، وذلك لتلاميذ المرحلة الثانوية بكندا، وذلك على عينة تم تكوينها في صورة جماعات تعاونية من الطلاب ذوى صعوبات القراءة، وقيام كل طالب بدورين مختلفين ومتناوبين في عملية التعلم، الدور الأول بأن يقوم الطالب بدور للمقدم للمعلومات مع إتاحة الفرصة له ينقل الدعم من الطلاب الآخرين في المجموعة،

والدور الذاتي بأن يقوم الطالب بدور المستمع والمتلقى للمعلومات من زميل آخر له، وهذه العملية المزدوجة مفيدة جداً في اكتساب وحفظ المعلومات خاصة بعد كتابتها في صورة ملخصات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى تحسن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الإنجاز حيث أصبحوا أكثر إنجازاً في عملية القراءة.

وفي دراسة أجراها كارين (Karen, 1995) استهدفت الكشف عن تأثير التعلم التعاوني بمساعدة الكمبيوتر والتعلم التفاضلي (الفردى) على التحصيل الدراسي والقدرة على التفكير واسترجاع وحفظ المعلومات لدى طلاب التمريض بالمرحلة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية ومنهم طلاب لديهم صعوبات في القراءة، وذلك على عينة تكونت من (٩٠) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى: قولها (٧٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التعاوني وبمساعدة الكمبيوتر ودروس الفيديو، وتم تقسيمهم إلى (٢٠) مجموعة تعاونية كل مجموعة تحتوي على (٣ - ٤) أفراد، والمجموعة رقم (٤، ٥) تحتوي على طلاب لديهم صعوبات في القراءة، والثانية: قولها (٢٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التفاضلي ويدون مساعدة الكمبيوتر، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التفاضلية في درجات التحصيل لمصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التفاضلية في القدرة على التفكير واسترجاع المعلومات لمصالح متوسطات أفراد المجموعة التعاونية.

وأجرى كاثارين (Katheryn, 1995) دراسة استهدفت التحقق من فعالية استخدام التعلم التعاوني لتدريس عملية الكتابة لدى المنظمين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير التعلم التعاوني على ما وراء المعرفة لدى هؤلاء المنظمين حيث إن ما وراء المعرفة تعتبر بمثابة المتطلب الأول

والرئيسي لعملية الكتابة، ومدى تضمن كلا من الكم والنوع في مؤلفاتهم المكتوبة، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية فلوريدا الأمريكية، وورع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة في جماعات للتعلم التعاوني مع أحدهم للتطبيقات المباشرة لخطوات الكتابة وذلك على مدار ستة شهور متتالية تم جمع البيانات بها على شكل عيادات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاوني مع التطبيقات المباشرة لعملية الكتابة أدى إلى تأثير فعال في المعرفة الإدراكية ونوعية الكتابة لدى صعوبات التعلم في الكتابة.

وفي دراسة بوننام (Putnam, 1996) والتي هدعت إلى التحقق من فعالية طريقتي التعلم التعاوني، والنظم التنافسي على قبول التطوير والعلاقات الاجتماعية لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٤١٧) تلميذا وتلميذة تم انتقاها من (٤١) فصل من تلاميذ للحلقة الثانية بالمرحلة الثانية من التعلم الأساسي، تم توزيع عينة دراسية على مجموعتين، للمجموعة الأولى نستخدم التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية نستخدم التعلم التنافسي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى تحسن في التعامل الاجتماعي بين أفراد العينة التعاونية أكثر من أفراد المجموعة التنافسية.

كما أجرى فريد و ناسي (Fred & Nancy, 1996) دراسة هدعت إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات كمتغيرين معرفي ووجداني لدى عينة من المراهقين المدينين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٧٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الثانوي بولاية مينيسوتا الأمريكية، وتم انتقاء العينة للكتابة من (١٢) فصل من فصول المدارس الثانوية الخاصة، وكانت العينة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أساسيتين الأولى تدرس باستخدام التعلم التعاوني والثانية تدرس بالتعلم التقليدي، حيث طبقت الدراسة في (٦) فصول للمجموعة التجريبية، و(٦) فصول للمجموعة انصابتة، وباستخدام اختبار تحصيلي لقياس الإنجاز الأكاديمي، واختبار لقياس تقدير

الذات، واختبار لقياس الإنجازات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الصابغة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الصابغة التي تدرس بالطريقة التقليدية في تقدير الذات.

وهذه دراسة هو (Fu, 1996) إلى معرفة أثر التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تعليم المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات وكذلك التعلم التعاوني بمفرده بدون الحاسب الآلي على نفس المتغيرات لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومعرفة تأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة مكونة من (٤١) تلميذا وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات قسموا إلى مجموعتين الأولى قوامها (٢٥) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات، والمجموعة الثانية قوامها (١٦) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني فقط بدون الحاسب الآلي، وتستخدم أفراد المجموعة الأولى ثلاثة أجهزة للحاسب الآلي مصمم عليها برنامج الرياضيات المقرر، بالإضافة إلى عينة من العاديين قوامها (٣٧) تلميذا وتلميذة تم دمجهم مع ذوي صعوبات التعلم، واستخدام اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار لتقدير الذات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في الرياضيات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تحصيل الرياضيات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في تقدير الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على

فعالية التعلم للتعاوني في تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة النظم التعاوني ومجموعة التعلم للتعاوني باستخدام الكمبيوتر في تقدير الذات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر.

وأجرى يعقوب موسى (١٩٩٦) دراسة كان هدفها تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وكذلك وضع برنامج علاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة عن طريق التعلم التعاوني، وذلك على عينة تكونت من (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بليبيا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى خمسة مجموعات أولي عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الثانية عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، والمجموعة الثالثة عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام التعلم التعاوني، والمجموعة الرابعة عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام الطريقة العادية، والمجموعة الخامسة عددها (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين داخل الفصول العادية وتدرس باستخدام الطريقة العادية، وباستخدام اختبار تشخيص لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، اختبار الذكاء المصور، واختبار المصفوفات المتناوبة توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لتعلم مهارات النظم لصالح المجموعة التجريبية.

لما دراسة جمال الدين الشامي وآخرين (١٩٩٩) فقد أجريت بهدف إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة في زيادة تحصيل المعلمين منطريسي الانتباه منطري في النشاط في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومساعدة المنطريين على فهم لسطراتهم الإنشائية واستثمار ما لديهم من نشاط رائد في ريادة مستوى تحصيلهم في اللغة العربية، وذلك على عينة تكوت من (٤٣) تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة دمياط منهم (٢١) تلميذا وتلميذة من مدرسة للكرأوى الابتدائية، و(٢٢) تلميذا وتلميذة من مدرسة الزيات، وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين الأولى هي مجموعة الكرأوى وهي المجموعة التجريبية، والثانية هي مجموعة مدرسة الزيات وهي المجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار الدكاء غير التعللي، والاختبارات الفرعية للثلاثة من مقياس وكسلر لدكاء الأطفال، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، والاختبار التحصيلي لهم المقروء، والاختبار التحصيلي لهم التركيب للفرية فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لهم المقروء لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لهم التركيب الفرية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التحصيل العام في اللغة العربية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

وفي دراسة صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى التعرف على المنطريين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتحديد مستوى الأداء التحصيلي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، وتنمية مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاوني لديهم، وذلك على عينة قوامها (١٢٩) تلميذاً وتلميذة، كانت أعمارهم من (١٠٤ -



(١١٨) شهرا بمتوسط (١١٥,٨) شهرا، وبلغ عدد تلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات (٣٣) تلميذا وتلميذة منهم (١٩) ذكور، و(١٤) إناث، والمتعلمين العاديين (٩٦) تلميذا وتلميذة منهم (٥٧) ذكور، (٣٩) إناث، وتم تقسيمهم إلى ذكور وإناث وتحتوى المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين فى المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوى صعوبة التعلم فى الرياضيات)، وباستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال، ومقياس القابلية للعمل التعاونى توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى تفيد فى تحسين وزيادة تعلم وتصيل المتعلمين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات وأيضاً العاديين من البنين والبنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذاتة إحصائية بين البنين والبنات فى تمصيل للرياضيات باستخدام الاستراتيجية لكل من المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم للتعاونى أدى إلى تقوية التفاعل الاجتماعى بين المتعلمين وريادة للرعية فى تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعى من قبل العاديين لأقرانهم ذوى صعوبات التعلم مما أحدث اصمحلال للصعوبات وريادة الفهم والنمو للمعرفى وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاونى، بالإضافة إلى أن التعلم التعاونى أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات.

وأجرى محرز العمام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تشخيص ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاونى فى تمصيل العلوم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاونى فى تنمية عمليات التعلم الأساسية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، والمقارنة بين التعلم التعاونى والطريقة المساعدة فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوى صعوبات التعلم فى العلوم، وذلك على عينة تكونت من (٨٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدينة المنصورة، ثم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهى المجموعة التجريبية ومكونة من (٤٢) تلميذاً

وتلميذة بالمجموعة الثانية وهي المجموعة الصابطة ومكونة من (٤٢) تلميذا وتلميذة وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي (الصورة (أ))، واختبار تحصيلي في العلوم، واختبار عمليات التعلم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الصابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الصابطة في اختبار عمليات التعلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

لما دراسة جايل (Gail, 2001) فقد أجريت بهدف الوقوف على أثر تعلم فرد لفرد آخر وهي إحدى استراتيجيات التعلم للتعاوني، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنامج تم تصميمه عن طريق المعهد القومي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم على تعلم المواد الدراسية، ونقل ما تعلموه في العملية التعليمية إلى مجالات الحياة المختلفة خلصت النتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم في مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكذا ارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

وقامت أماني (Amy, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التعلم التعاوني في خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي الحادي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم والطلاب الجانحين (الخطر)، والقدرة على إكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المهارات التعاونية والمشاركة الإيجابية في العملية الاجتماعية، وذلك على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدى

إلى نظم وتمكين الإدراك الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أن استخدام النظم التعاوني لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أدى إلى رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

وفي دراسة محمد جاد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للنظم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول التطوير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وذلك على عينة قوامها (١٩١) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة للسلام الابتدائية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) تلاميذ من الذكور، (٦) تلميذات من الإناث، والثانية ضابطة: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) من الذكور، (٦) من الإناث، وباستخدام اختبار تقدير الذات للأطغال، استمارة تسمية التطوير، برنامج للنظم التعاوني أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات التحصيل الأكاديمي، تقدير الذات، قبول التطوير لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأخيراً قامت رباب كمال الدين (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية النظم التعاوني (طريقة التعلم معاً) في بعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات الأكاديمي، ومصدر الصبغ)، والتحصيل الدراسي (للقواعد النحوية) لذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٢) تلميذاً وتلميذة من صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي الأزهرى بالقاهرة، وباستخدام مقياس تقدير الذات الأكاديمي، واحتمار التحصيل الدراسي، واختبار مركز التحكم توصلت بـ نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات تقدير الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، كما

لأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في التنبؤ البعدي في مصدر الضبط.

مما سبق عرّضه من دراسات وبحوث تناولت التعلم التعاوني للأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخلص المؤلف ما يلي:

١- فعالية التعلم التعاوني في جميع المراحل الدراسية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٢- فعالية التعلم التعاوني في علاج صعوبات التعلم بنوعيتها: صعوبات التعلم الأكاديمية والناحية.

٣- فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

٤- فعالية التعلم التعاوني على تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥- فعالية التعلم التعاوني على قبول للتطوير وزيادة فعالية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على المشاركة الاجتماعية الإيجابية في عملية التعلم مع أقرانهم للمعاقين.

ومن خلال ما تم استخلاصه يوصي مؤلف الكتاب بعدد من التوصيات وهي:

١- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تلقى الضوء على طسفة وأهمية وفعالية الإستراتيجيات المختلفة للتعلم التعاوني ومدى ارتباطها بنواحي التعلم المختلفة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

٢-حث المعلمين على تشجيع المتعلمين على ممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني فيما بينهم، حيث إنها تعد من أفضل الأساليب لذوي صعوبات التعلم بدلا من أسلوب التفاضل والطرق الفردية أو الطريقة التقليدية في التدريس.

٣- استخدام أسلوب تكامل المعلومات المجرأة للتعاوني في حجرة الدراسة، حيث إنه وزيد من العلاقات الإيجابية بين المتعلمين دور النظر لوجود فروق فردية فيما بينهم حيث إن هذا الأسلوب يعد من أفضل استراتيجيات التعلم التعاوني.

٤- الاهتمام بأساليب التعلم التعاوني التي تسهم في رفع مستوى القبول الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، حيث إن تعلم المهارات الاجتماعية وتطويرها مهم في حجرة الدراسة وفي المدرسة ككل، وتفاعل المتعلمين معاً في الجماعة التآزرية يسهم في تعلم المهارات الاجتماعية.

٥- إعطاء الفرصة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لإحداث التفاعل الاجتماعي والتعاون وتكوين الصداقات أثناء التعلم مع باقي زملائهم العاديين داخل حجرة الدراسة وهذا ما يحدث من خلال أسلوب التعلم التعاوني.

٦- عدم الاعتماد على أسلوب التعلم التقليدي من قبل المعلم لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لأن ذلك يؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية ولذلك يجب تفعيل دور المعلم ومشاركته الفعالة في التعلم وإعطائه الفرصة في أن يكون معلماً ومتعلماً في نفس الوقت ويتحقق ذلك من خلال التعلم التآزري.

٧- الاهتمام بشخصية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ونمو قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم داخل المدرسة وداخل الأسرة معاً.



الفصل التاسع عشر  
الإرشاد النفسى  
لذوى صعوبات التعلم





## الفصل التاسع عشر

### الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم

#### مقدمة:

قد يعتقد البعض أن التربية الخاصة نسم ذات دوى الإعاقة العقلية والبصرية والمسية والجسدية فقط، ولكن الحقيقة أن هناك مئات أخرى تقع تحت مظلة التربية الخاصة منها المتفوقين وذوي صعوبات التعلم والمصابين بأمراض الكلام والتوحد والاضطرابات السلوكية، وانطلاقاً من مبدأ القائل بأن الحياة الطبيعية حق كل إنسان، وأى فرد سواء كان عادياً أو ذا إعاقة فإن لديه قدراته الخاصة واستعداداته الكامنة وإمكاناته التي يستطيع استثمارها على أفضل وجه ممكن إذا حصل هذا الفرد للرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية.

حيث يرى أصحاب الدحل التسموى أن ذوى الإعاقة كأفراد يمكن استشارة قدراتهم الكامنة وطاقاتهم للحلاقة ليحققوا درجة مناسبة من فهم النفس وتحقيق الذات، وكذلك فهم الآخرين والتفاعل معهم، والإحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنه من الضروري تعزيز الفرد ذى الإعاقة من مشاعره التي تعوق أداؤه الاجتماعي كالشعور بالنقص والخوف والقلق والنعمة على المجتمع، وفي نفس الوقت تنمية المظاهر السلوكية الإيجابية لديه.

ومن هنا تبرز أهمية الإرشاد النفسي للأفراد ذوى الحاجات الخاصة للتدعيم مهاراتهم الاجتماعية فى التعامل مع مشكلاتهم السلوكية وأزماتهم النفسية حتى تساعد على النمو والوصول إلى أقصى مدى ترفه له قدراته وإمكاناته.

وهذا يلى يقدم المؤلف عرضاً للإرشاد النفسى بصفة عامة ولذوى صعوبات التعلم على وجه الخصوص، ودور الإحصائى التعمى المدرسى فى تقديم لخدمة النفسية المناسبة لهم:

يُعد علم النفس الإرشادي Counseling Psychology أحد فروع علم النفس التطبيقى كما أنه يقوم على أساس نظريات علمية راسخة وهذه النظريات يتم التوصل إليها عن طريق تسلسل علمي يبدأ بتحديد مظاهر تحتاج إلى تصبير ثم تحديد مشكلة الدراسة التي تدور حول الظاهرة وتحدد الهدف من البحث العلمى وهو التصبير والتنبؤ والصبط ثم تحديد الفروض التي تهذى إلى استكشاف الحقائق العلمية ثم إجراء التجارب التي تهدف إلى تحقيق الفروض كلها أو بعضها حيث تستخدم عيادات ممثلة واختبارات مقلدة لقياس متغيرات محددة ويتم الوصول إلى نظرية علمية مثل نظريات الذات والوجدان ونظرية السمات والعوامل والسلوكية وهذه النظريات تستند إلى مناهج البحث العلمى التجريبي والوصفى الذى من أهم طرقه الملاحظة العلمية لذلك يعتبر الإرشاد النفسى علم حيث أنه يستند إلى نظريات علمية. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ج: ٢٨١)

كما يوجد تباهاً للإرشاد النفسى هما:

● **الاتجاه الأول:** وهو يرى بأن استخدام الاختبارات فى الإرشاد النفسى مسألة أساسية فى العلاج والإرشاد ذلك لأنها أدوات يتحدد فى صولها تشخيص نوع الصعوبة التى يعانى منها العميل.

● **الاتجاه الثانى:** فينظر إلى استعمال الاختبارات فى العلاج النفسى نظرة معادية ويمثل هذا الاتجاه روجرز حيث يركز الاهتمام على الجواب العلاجية فى الإرشاد النفسى ويتبعون طريقة خاصة.

### **الإرشاد النفسى .. نشأة وتطور**

من أجل متابعة جذور الإرشاد النفسى وكيف تطور إلى الممارسة الحالية يمكننا القول بأن الإرشاد النفسى يعتبر عملية قديمة إرتبطت بوجود الإنسان على هذه الأرض. فالإنسان منذ قدم المصور وهو يحتاج إلى المساعدة وسماع النصيحة لوالإرشاد من أخيه الإنسان من أجل مواجهة صعوبات الحياة أو إتخاذ قرار عاجل لا

يحتمل التأجيل، أو من أجل تعديل سلوكه حت يصبح أكثر قدرة على القيام بعمليات التوافق للحياة.

وفي هذا الإطار نجد أن أفراد الكهوف كانوا يرشدون بعضهم بعضاً فيما يتعلق ببقائهم في ولقح صعب. ويمكن أن لا يكون ذلك الإرشاد متعلقاً بـإضطرابات نفسية ولكنها ربما كانت متعلقة بتنظيم للواجبات بينهم من أجل البقاء.

ورغم الاحتلام حول تاريخ مهنة الإرشاد فإن للإرشاد النفسى أصوله الإسلامية، على الرغم من إدعاء العرب أن الإرشاد النفسى من منجزاته فإن لهذه العملية أصولها الإسلامية، فللإسلام فصل السبق على حصاره العرب فى هذا المصمار. فإذا كانت عملية الإرشاد فى جوهرها عبارة عن مساعدة الفرد من طريق إبداء النصح وتقديم المشورة، فقد قام إسلامنا للحنيف على أساس عدد من المبادئ الإنسانية من بينها مبدأ النصيحة إلى الحد الذى جعلنا نصف ديننا الإسلامى بالقول بأن الدين النصيحة (رواه البخارى ومسلم). وفى الأثر أن المسلم مدعو لتقديم النصح لأخيه المسلم إذا استنصحه، أى إذا طلب منه النصح، والتراث الإسلامى الأعر حاصل بكل ما يوجه الإنسان ويرشده، ويؤوره، ويوقظ ضميره، ووعيه، وإدراكه، ويقدم له الأدلة والشواهد والبراهين، ويساعده على الإقتناع والإيمان. وهى القرآن الكريم آيات الترغيب والترهيب، وهى ليست إلا شكلاً من أشكال النصح والتوجيه والإرشاد والوعظ والإنذار، كذلك فإن إتباع الشريعة الإسلامية فى حد ذاته شكل من توجيه سلوك الفرد توجيهاً صحيحاً، فالإسلام يرشد أصحابه، ويوجههم وينصمهم، وينظم لهم حياتهم الفردية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والفائدية، وعلاقاتهم بغيرهم من الأمم. كما أن الدروس الدينية والمخطب المنبرية والبرامج الدينية وما إليها ليست هى الحقيقة سوى إرشاد للناس إلى سواء السبيل، وللتخلص من مشكلاتهم وآلامهم والاستفادة من نعم الله عليهم، والإيمان بالله تبارك وتقدس ورسوله (و لقد كان المسلمون عبر الأجيال المختلفة، إذا أتمت بالواحد منهم مشكلة ما يذهب إلى إمامه يستوضحه الأمر، ويطلب منه النصح والمشورة، ويحذرف منه

على حكم الشرع في مشكلته، وما يزال هنا المنهج سائناً كما يحدث الآن ويذهب العرد إلى المرشد النفسي يسألته للصيحة، والمساعدة لحل مشكلاته، فالإرشاد النفسي ليس غريباً عن المناخ الإسلامي بل إن أصوله نابعة من تراثنا للعائد الذي شمل - بحق - كل جوانب المعرفة الإنسانية من فلسفة وعلوم وفنون وأداب وثقافة وعمارة. وهذا لا يعني إنكار لدور من سبقونا من الأمم ولكن ما أردنا الإشارة إليه هنا هو الأصول الإسلامية للإرشاد النفسي.

وقد تطور الإرشاد النفسي تطوراً سريعاً بفعل بحس الباحثين في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطي كافة مناحي الحياة للإنسان.

وفي هذا الصدد يشير رمصل القيداني (١٩٩٧: ١٠) إلى أن مجال الإرشاد ترجع بداياته إلى عام ١٩٠٨م عندما أسس فرانك فرانك بارمور مكتباً على مدينة بوسطن وقام بإعداد برنامج للإرشاد المهني للشباب الباحثين عن عمل. وقد تطورت أهداف برامج الإرشاد بشكل عام إلى أن أصبح الهدف العام هو مساعدة العرد على أن يتعرف نفسه وأن يحدد نفسه.

وبعد أن استخدم كلمة توجيه تاريخياً فسبق من كلمة إرشاد، حيث إن التوجيه كان يقدم النصح والإرشاد دون التحول في علاقة تعاوية بين الموجه والمسترشد. ونظراً لعدم كفاية التوجيه كان حاجة ملحة لعملية الإرشاد التي تشمل على العلاقة بين المرشد والمسترشد. ولذلك جاءت حركة الإرشاد بعد حركة التوجيه المهني، وكان ذلك عام ١٩٣٩م على يد وليامسون عندما نشر كتابه كيف ترشد الطالب؟.

وفي عام ١٩٤٢م نشر روجرز أول كتاب له وكان عنوانه الإرشاد والعلاج النفسي، ثم نشر كتابه للثاني عام ١٩٥١م وعنوانه العلاج المتمركز حول العميل. وبعد ذلك بحوالي ما يقرب من تسعة عشر عاماً نشر روجرز كتابه المصنوع بـ "On becoming a person".

ثم تطور الإرشاد النفسي في الخمسينات من القرن الماضي كرد فعل للتركيز على التوافق النفسي، حيث بدأ التفكير في وضع الإرشاد النفسي في خدمة مراحل النمو المختلفة وكان ذلك نتيجة لزيادة وتطور علم النفس الإرتقائي عند بياجيه وظهور فكرة مطالب النمو عند هافهمرست من ناحية أخرى.

وفي إطار تطور وتعدد المجتمعات التي أصبح أفرادها أكثر اعتماداً على الآخرين في كسب المهارات المعيارية، فقد أفرز الواقع كثيراً من النوترات والصعوبات النفسية التي ساعدت على نمو خدمات الإرشاد النفسي محاولة تقديم النصيح والمساعدة بشكل مهني وعلى مستويات مختلفة، بدءاً بالمشكلات البسيطة وصولاً إلى علاج الحالات الأكثر تعقيداً بهدف مساعدة الأفراد على التكيف والتوافق النفسي.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يلخص المحركات التي مهدت لظهور حركة الإرشاد النفسي، وذلك على النحو التالي:

١- ظهور المحقريات النفسية Laboratory Psychology وكان ذلك على يد فويت عندما أسس أول مختبر نفسي عام ١٩٧٩م في ليبزج بألمانيا، ومنها شرع استخدام الأسلوب اللطفي والتجريبي في علم النفس.

٢- حركة القياس النفسي The Testing Movement حيث شملت هذه الحركة منذ أواخر القرن التاسع عشر على يد فراسيس جالتون، والذي حاول أن يطور مقياساً للذكاء، وكذلك ما قام به كل من: ألفرد بيهيه، لويس ثيرمان، وثورندايك فيما بعد. وقد تأثر الإرشاد النفسي بهذه الحركة. وطورت أدوات قياس متحدة للوقوف على احتياجات المسترشدين وقياس قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ومشكلاتهم. ومن هنا للمطلق فإن المنهج الإمبريقي والقياس للنفس أضافاً أبعاداً علمية لحركة الإرشاد النفسي.

٣- حركة التوجيه المهني والتي نشأت على يد بارسونز الذي ركز على دراسة الفرد من حيث قدراته وإمكاناته وميوله واستعداداته من ناحية والتركيز

على متطلبات المهنة من ناحية أخرى، والمواءمة بين قدرات الفرد ومتطلبات مهنته.

٤- حركة الصحة النفسية Mental Hygiene والتي تطورت بعد أن كتب بيرز كتابه الموسوم بعنوان العقل الذي وجد نفسه وذلك عام ١٩٥٦م، وقد تزامن ظهور هذه الحركة مع حركة التحليل النفسي والذي قادها العلامة سيغموند فرويد والتي دفعت بعملية الإرشاد للنفسى نحو الأمام.

### مفهوم الإرشاد النفسى:

لما كان الإرشاد النفسى يسعى إلى تقديم النصح والإرشاد للأحرار من أجل مساعدتهم على حل مشكلاتهم الحياتية ، للوصول إلى أعلى درجة من التوافق النفسى والصحة النفسية فقد تعددت وكثرت تعريفات الإرشاد النفسى، وسيعرض مؤلف الكتاب فيما يلى عرضاً لمفهوم الإرشاد النفسى لغوياً وإصطلاحياً وتربوياً ونفسياً وإسلامياً، وذلك على النحو التالى:

### أولاً: تعريف الإرشاد فى اللغة:

ورد فى لسان العرب لابن منظور أن الإرشاد لغة: من (رشد)، والرشاد صد أطلق، نقول رشد، يرشد، وأرشدته الله تعالى، والطريق الأرشد، وأرشد يرشد إرشاداً. والرشد هو الصلاح - صد العى والضلال - أى تحقيق للصواب، والتفاعل منه راشد ومرشد. وذلك مؤداه أن الإرشاد معناه الوصول إلى الرشاد أو الصلاح أو السداد أو السواء، وذلك يشير التلمذ إلى تقديم العون والمساعدة والنصح والتوجيه وتعيير السلوك وتعديله، وتعليم الفرد أنماطاً سلوكية جديدة، وتحليصه من العادات السلبية وتوحيده بالأصائب الصحيحة، بغية تحليصه مما يعانيه من المشكلات والأزمات، أو إرشاده إلى الطريق الصواب. وإيماده عن طريق الضلال أو الغي أو الطفيان أو العساد و الإحراف، أو المعاناة من الإضطرابات أو الأزمات النفسية المعيقة نسبياً. ذلك لأن المشكلات النفسية السعبة تحتاج إلى العلاج النفسى، ولا يكفى معها الإرشاد. ويساعد

الإرشاد الفردي على فهم نفسه فهماً حقيقياً وموسوعياً، وعلى إقامة علاقات طيبة وإيجابية مع غيره من الناس. ومعنى ذلك أن الإرشاد في جوهره، عملية تعلم وتعليم، وإن كان تعلماً اجتماعياً (كاملة شعباً، وعبدالجبار تيم، ١٩٩٧: ٢٢)

### ثانياً: تعريف الإرشاد في الاصطلاح:

بدايةً يمكننا القول بأن تعريف الإرشاد في كلاما محددة ليس بالأمر السهل، لذلك فقد ظهرت تعريفات متعددة للإرشاد النفسي، بعضها يصور المفهوم والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي. وفي الوقت الذي تركز فيه بعض التعريفات على العلاقة الإرشادية ودور المرشد النفسي، فإن البعض يركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما يهتم آخرون عدد تعريفهم للإرشاد النفسي بالنتائج التي يمكن الحصول عليها من الإرشاد. من هنا يحاول مؤلف الكتاب عرض العديد من التعريفات على سبيل المثال لا الحصر ليكون مفهوم الإرشاد النفسي واضحاً وجلياً، وذلك على النحو التالي:

يعرف جود (Good, 1945) الإرشاد النفسي بأنه تلك المعاونة القائمة على أساس هدي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والتعليمية، والمهنية، والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها، وذلك بمساعدة المتخصصين، والاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم فيها المرشد أن يتخذ فيها قراراته الشخصية.

ويذكر روجرز (Rogers, 1952) أن الإرشاد النفسي هو العملية التي يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمرشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك المرشد لغيراته المستبعدة في ذات جديدة.

وفي قاموس إنجلش وإنجلش (English, English, 1958: 127) عُرِفَ الإرشاد النفسي بأنه علاقة بين شخصين تأسس على فهم أحدهما على فهم أو حل مشكلاته التوافقية ومجال المشكلة أو التوافق هو الذي يحدد الإرشاد، إما كان إرشاداً تطبيعياً أو دينياً أو اجتماعياً، والإرشاد النفسي يشمل إعطاء التوجيه والتحليل النفسي وجمع

المعلومات والتفسير والاختبارات وتشجيع العميل على التفكير في حل مشكلاته وتحديد انفعالاته ويستخدم الإرشاد عادة بمساعدة الأسياء كما يستعمل بدرجة غير ملموسة في العلاج النفسي.

ويشير جلانز (Glanz, 1962) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فريدين أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر المسترشد، يقوم فيها المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تعبير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف والمشكلات التي يواجهها.

ويرى بانرسون (Patterson, 1974) أن الإرشاد النفسي عملية تتضمن المقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد، ومعرفة ما يمكنه تعبيره في سلوكه بطريقة أو بأخرى، بحثاها ويفرها المسترشد. ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة، ويكون لدى المرشد المهارة والقدرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة.

ويوضح بتروفيسا وآخرين (Pietrofesa et al, 1978) أن الإرشاد النفسي هو العملية التي من خلالها يحاول المرشد، وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصاً للقيام بالإرشاد، أن يساعد شخصاً آخر في تفهم ذاته، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والإرشاد هو مواجهة إنسانية وجهاً لوجه تتوقف نتائجها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية.

وقدم حامد زهران (١٩٨٠) تعريفاً للإرشاد النفسي ينص على أنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته، وقدراته، وتعليمه ما يمكنه أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه والمجتمع الذي يعيش فيه.

ويشير جلاندينج (Gladding, 1992) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية قصيرة المدى، شخصية، لها نظريات، يقوم بها مرشد مهني ضمن قواعد أخلاقية



وقانونية والتي تركز على حل المشاكل اللمائية والحياتية للمسترشد.

ويذكر ماهر عمر (١٩٩٢: ٤٦) أن الإرشاد النفسي هو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية للمشكلة الشخصية حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والديني والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع السلبية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بحبرانه المهنية.

وتشير إيمان كاشف (١٩٩٣: ٤٦) إلى أن الإرشاد النفسي هو علم تنمية سلوك الأفراد والجماعات عن طريق مساعدة الفرد أو الجماعة على تحقيق فاعلية سلوكية.

ويعرف محمد الشاوي (١٩٩٦: ١٣) الإرشاد النفسي بأنه عملية ذات طابع تعليمي تقدم وجهاً لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة لحل مشكلاته، ويتخذ قراراته، حيث يساعد المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وطرقه والوصول إلى أتمتع القرارات في الحاضر والمستقبل.

ويذكر رمضان القفاقي (١٩٩٧: ١٠) أن الإرشاد النفسي عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص ومسترشد، ويعمل المرشد من خلال العلاقة الإرشادية على فهم المسترشد ومساعدته على فهم نفسه واختيار لأفضل البدائل المتاحة له بناءً على وعيه بمشكلات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته، وقدراته، وإمكاناته الوافعية، ويتوقع حدوث تغيير تطوعي في سلوك المسترشد في مسار إيجابي ووفق حدود معينة.

وقدم أيضاً حامد زهران (١٩٩٨: ٢٥١) تعريفاً للإرشاد النفسي ينص على أنه مساعدة المسترشد لمساعد نفسه وذلك بفهم نفسه وتنمية شخصيته ليحقق التوافق مع بيئته ويستغل إمكاناته ليصبح أكثر قدرة على التوافق مستغلاً.

ويعرف علاء الدين كفاقي (١٩٩٩: ١١) الإرشاد النفسي بأنه أحد فترات

الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد أو الجماعات بهدف التخلص على بعض الصعوبات التي تكسر سبلهم وتعوق تولفهم وإنتاجهم.

ويشير صالح الداهري (٢٠٠٠: ٢١) إلى أن الإرشاد النفسي هو خدمة نفسية يقدمها مرشد نفسي متخصص على جانب في المعرفة والخبرة في علم النفس بفروعه المختلفة إلى الفرد لكي يساعده على فهم نفسه وتحليل قدراته وإمكانياته والواقع الذي يعيش فيه واستثمار هذه القدرات والإمكانات في المشكلات التي يصادفها والتخطيط للمستقبل ليعيش للفرد متكيفاً في التولم الشخصية والاجتماعية.

ويذكر محمد السيد وآخرين (٢٠٠١: ١٠ - ١١) أن الإرشاد النفسي هو أحد فروع علم النفس التطبيقية، هو عملية تلم وتطيم اجتماعي يقوم بها مرشد نفسي بهدف مساعدة المسترشد على فهم نفسه وفهم قدراته وميوله وفهم البيئة المحيطة به، نى يتم مساعدة المسترشد على حل مشكلته، وتحقيق التوافق والصحة النفسية في مجالات أربعة الشخصية والاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم في ظل علاقة إرشادية مهنية إنسانية.

وتشير سهير كامل (٢٠٠٢: ٧) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لمهم إمكاناته وقدراته واستعداداته، واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال همة لواقعة وحاضرة ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقية الشخصية والاجتماعي.

ويعرف عبدالجيد سالمي وآخرين (٢٠٠٢: ١٨) الإرشاد النفسي بأنه علاقة يتم من خلالها التفاعل بين مرشد نفسي وفرد يعاني من مشكلة نفسية يحتاج إلى فهم مشكلة والكشف عن مواطن قوه شخصيته لتحريك دوافعه ومساعدته في حل هذه المشكلة.

ويذكر منذر الصام (٢٠٠٣: ١٧) أن الإرشاد النفسي هو عملية بذاء تهدف

إلى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته، ويفهم شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته وكذلك قدراته، ويحل ما يواجهه من مشكلات في سوء معرفته ورغبته وتدريبه، كي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق للمهني والأسري والزواجي.

ويشير بيل سفيان (٢٠٠٤: ٢٣) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته في سوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي وتدريب مهني وزاوجي.

وقد تمت تسمية جميل (٢٠٠٥: ١٨) تعريفاً للإرشاد النفسي بأنه على أنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويحل مشكلاته في سوء معرفته، ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتدريباً وأسرياً وزواجياً.

ويذكر سامي سلهب (٢٠٠٧: ١٣ - ١٤) أن الإرشاد النفسي هو علاقة إرشادية شأ بين عنصرين أحدهما مرشد متخصص ذو خبرة ومهارات إرشادية والآخر مسترشد، وذلك لمساعدة المسترشد للوصول إلى معرفة كاملة بإمكاناته وقدراته وجواب شخصيته الإيجابية، وتنمية خبراته في الحياة، حتى يصل إلى الإتران الانفعالي والتوافق والتكيف مع المجتمع المحيط به ، وإلى قدرة عالية على حل مشكلاته والصعوبات التي تواجهه في الحياة.

ويصيف بلال أبرعرب (٢٠٠٨: ٧٣) إلى الإرشاد النفسي هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لفهم إمكانياته وقدراته وإستعداداته واستدلمها في حل مشكلاته وتحديد أهداف ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعته وحاضره، ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي والتمتع بقدر كافٍ من الصحة النفسية.

وأخيراً قدم سليمان عبدالوحد (٢٠١٠ ع: ٢٩١) تعريفاً للإرشاد النفسي ينص على أنه العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الإيجابية للعميل من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأساط سلوكية جديدة أكثر ايجابية من خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار وإعداده لمستقبله بهدف وصحة هي المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة. ونجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف ينظر للإرشاد النفسي باعتباره أن له أهداف يسعى المرشد إلى تحقيقها.

من خلال التعريفات السابقة يرى مؤلف الكتاب أن تكررت أركان العملية الإرشادية وهي (العلاقة الإرشادية، المرشد للنفسى، والمسترشد)، كما أكدت بعض التعريفات على أهمية كون المرشد مؤهلاً علمياً ودو مهارات وخبرة في مجال الإرشاد النفسى حتى يكون قادراً على إدارة للجلسة الإرشادية، كما بيّلت هذه للتعريفات أهمية مساعدة المرشد للمسترشد على معرفة للجوانب الإيجابية في ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته الراقعية ومعرفة الواقع الذى يعيشه ليتكيف مع واقعه ويحل مشكلاته، ويخطط لمستقبله كى يعيش في إتران نفسى وصحة نفسية سليمة.

وعليه يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للإرشاد النفسى ينص على أنه علاقة إرشادية مهنية بناءة تعاونية وجهاً لوجه بين مرشد ومسترشد أو بين مرشد وجموعة من المسترشدین تهدف إلى مساعدة المسترشد على حل مشكلاته التى يعاني منها بنفسه، وذلك من خلال مساعدته على تنمية إمكاناته واستعداداته، وتعبير وتطوير أساليبه في التعامل مع الظروف الصعبة التى تواجهه من أجل التخطب عليها، وتحقيق قدر عالٍ من الصحة النفسية التى يمكن أن تؤدى به إلى جودة الحياة النفسية.

### **أهداف الإرشاد النفسى:**

يهدف للدوجبه والإرشاد النفسى إلى مساعدة الفرد لكى يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمى إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء

معرفة ورغبته وتعليمه وقد ربيته لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق صحته النفسية وترافقه شخصيا وتربويا واسريا ورواجاً (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ غ: ٢٢٩)

ويرى حامد زهران (١٩٩٠: ٢٤ - ٣٦) أن الإرشاد النفسي يهدف إلى:

#### ١- تحقيق الذات: Self-actualitation:

حيث إن الهدف الرئيسي للإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق ذاته والعمل مع الفرد بقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عادياً أو متعوقاً أو صعباً أو متأخراً دراسياً أو متفوقاً أو جانحاً ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع بها أن ينظر إلى نفسه عما ينظر إليه.

#### ٢- تحقيق التوافق: Adjustment:

وهو العمل العام والشامل للإرشاد ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية لحل مشكلات العميل أي مساعدته في حل مشكلاته بنسبة والتعرف على أسبابها وأعراضها.

ويشير سوانسون (Swanson et al, 1981: 3) إلى أن الإرشاد النفسي يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تقدير ذاتهم واكتشاف أحد خصائصهم.

ويذكر فاروق صادق (١٩٨٧: ٤٢٢) ويهدف الإرشاد النفسي إلى معالجة الطفل المعوق بطريقة تؤدي إلى تقدير الذات بطريقة واقعية بحيث يحل في النهاية قادراً على الاعتماد على النفس في حل مشاكل الحياة اليومية علاوة على تعامله بنجاح مع غيره في المجتمع.

ويرى المؤلف أن أهداف الإرشاد النفسي مع ذوي صعوبات التعلم تتلخص في الآتي:

١. إزاة مخاوف الطفل نحو أسرته ومجتمعه وتصحيح بعض المفاهيم البسيطة من المجتمع والناس لأن كثير من ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للاستهزاء والتحصيص والقسوة وينمو عندهم الشعور بالدونية وعدم الجدارة والعلو والقلق.

٢ . تخليص الطفل من نزعته العدوانية تجاه نفسه واتجاه الناس حتى يرمى عن نفسه ويتقبلها ويرضى عن الناس ويتقبلهم.

٣ . زيادة ثقة الطفل بنفسه عن طريق توفير الأنشطة التي يستخدم فيها قدراته ومهاراته بنجاح فيشعر بالجدارة والكفاءة والاستحسان والتقدير من الآخرين.

٤ . علاج ما يعانيه ذوي صعوبات التعلم من صراعات واحباطات وحبرات فشل ومشكلات يومية وصعوبات الاستقرار النفسي والصراعات العدوانية.

وهكذا يتبين لنا ان الإرشاد النفسي يسمي إلى تحقيق أهداف معينة للفرد، وهي التوافق النفسي والصحة النفسية وتنطلق هذه الأهداف من أسس واحدة وتشمل الأسس النفسية والتربوية لعملية الإرشاد وهذا يقودنا إلى البند التالي:-

### أسس الإرشاد النفسي:

تشتمل أسس الإرشاد النفسي على ما يلي:

- ١- السلوك البشري يمكن تغييره باستخدام المنهج العلمي.
- ٢- هدف التغيير هو تحسين السلوك إلى الأفضل دائماً من أجل تحقيق التوافق والصحة النفسية ونستدل على ذلك عندما يصبح المسترشد أكثر تكاملاً وأكثر فاعلية ومحققاً لذاته.
- ٣- محلولية هذا التغيير تقع في المقام الأول على المسترشد الذي يطلب المساعدة.
- ٤- عندما نحاول تشخيص وحل المشكلة في الإرشاد فإن الاهتمام ينصب في المقام الأول على المسترشد أكثر من مشكلة ، لكن هذا لا يمنع من ضرورة الاهتمام بالمسترشد ومشكلة معاً ولكن الأولوية تكون للمسترشد.

٥- التمييز الذي يحدث يجب أن يتم في إطار علاقة إرشادية إنسانية اجتماعية مهنية بين المرشد للنفسى والمرشد.

٦- الإرشاد النفسى يعتمد فى المقام الأول على نظريات النظم.

٧- الهدف العام للإرشاد هو تسهيل عملية النمو حتى يتم تحقيق أقصى إمكانات النمو والإرشاد بذلك يكون جزء من العملية التربوية.

### نظريات الإرشاد النفسى:

لا شك أن المرشد للنفسى يجب أن يعمل فى ضوء نظرية ، والنظرية النفسية إطار عام يصمم مجموعة منظمة مناسقة متكاملة من الحقائق والقوانين التى تعبر للظواهر النفسية ومن نظريات الإرشاد النفسى ما يقدمه المؤلف على النحو التالى:

#### ١- نظرية التحليل النفسى Psychoanalysis theory

يرى فرويد Freud مؤسس نظرية التحليل النفسى أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسى هو إشباع حاجات الجسد فهو ينظر للإنسان على أنه مخلوق موجه نحو اللذة تتعده نفس الفرائر التى تدفع للحيوانات الأدنى.

والهدف الأساسى للعلاج النفسى هو ما يتعلق بالدافع وراء كبت الشعور بالألم وما يحلبه ذلك على الفرد حيث ينتج ذلك عن قلق anxiety كما يهدف إلى تبصير العميل insight فى أعماق نفسه مما يؤدى إلى فهم أسباب الاضطرابات ومن العنصر الأساسية للعلاج بالتحليل النفسى الذى أسسه فرويد والتابعين له هنيات التداعى الحر وتحليل التحويل وتحليل المقاومة وتحليل الأحلام.

ويهدف التحليل النفسى Psychoanalysis إلى تحسين عملية فهم الذات لدى المريض ، ومن هنيات التحليل للنفسى الاسترخاء عند عملية التحليل مما يؤدى إلى حدوث عملية التداعى الحر Free Association فليس هناك قيود على ما يمكن أن يقره المريض حيث إن المريض حر فى اختيار الموضوعات.

إلا أن هذه النظرية وجهت إليها انتقادات كثيرة منها:

أ - هناك شك في مفاهيم فرويد التي ترجع الأعراض المرضية للراشد إلى مواقف طفلية مما دعى بعض العاملين معه إلى الانشقاق عنه حيث أوصحو الدور الثقافي والاجتماعي في الشخصية.

ب - طول مدة العلاج وارتفاع تكاليفه ويحتاج العلاج إلى تدريب عمل طويل وخبرة واسعة وإن تجري لة عملية تحليل نفسي قبل أن يمارس العلاج.

ت - التحليل النفسي يهتم بالمريض والمضطربين نفسياً أكثر من اهتمامه بالأصحاء والأسياء.

ث - التركيز الزائد على وجه فرويد للعوامل البيولوجية وكان تركيزه الأكبر منصبا على غريزة الجنس.

ج - النظرة الجبرية والنشأومية للسلوك فالإنسان توجهه غريزتان هما الجنس والعنوان.

ح - التركيز على المواقف العسوية للحيرة والجنسية في النمو وإعماله للبحوث الاجتماعية وكذلك أهمل فرويد علاقة الطفل مع والديه في الطفولة.

ح - لم يبنى فرويد أي من استنتاجاته على أساس امبريقي مما جعل نظريته تتعد عن البنية العملية المعاصرة.

## ٢- نظرية الجشطالت: Gestalt theory:

يذكر يونج (Young, 1992: 221) أن فريدريك بيرلز Fredericks perls يعتبر هو المؤسس الأول للعلاج الجشطلتي والعلاج الجشطلتي هو واحد أنواع العلاج الجماعي وكلمة الجشطلت Gestelt كلمة ألمانية تعني الكل Whole وهو مصطلح طبيعى عند النظر إلى النعماء أو الكمال Wholeness أو الإغلاق Closur في عدد من الأشياء (مثال) نحن ندرك وضع عدد من النقاط كخط ، وفي العلاقات الإنسانية الإغلاق يكون بسيطاً.



ويشير ويلسون وأخرون (Wilson et al, 1996: 615) إلى أن نظرية الجشداطلت تقوم على عدة مبادئ أساسية منها:

- أ - الاهتمام بحياة الأشخاص الآن أكثر من الاهتمام بالماضي.
- ب - الاهتمام بالحياة هنا أي التعامل مع الحاضر أكثر مما يكون غائباً.
- ت - التوقف عن تحليل التجربة ( التجربة ) الحقيقية .
- ث - عدم القبول بما يجب (أو يتوقعه) الآخرين بالنسبة لك.
- ج - التعليم بكونك أي ما تريد أن تكون.

ويذكر لويس مليكة (١٩٩٦ : ٢٧٠) أن من الأساليب الإرشادية في العلاج الحشطلتي الوجدانيات المنزلية ، يتم تصميم الولجب المنزلي لمواجهة حاجات العميل ، عملاً إنا عبر عميل عن رغبته في الانفتاح التام على الجماعة لأنه يحس أن الس يتجنبونه فقد يطلب مة معالجة المعالج إلى يحاول خلال الأسبوع القادم أن يجرب المحاطة على مر وائه يذكر ليحس استقانة إلى لدية سر مما يؤدي إلى شعوره بالحوية لمجرد أن لديه سرأ.

ومن أوجه النفس التي وجهت لهذه النظرية:

- أ - درجة التفاعل الاجتماعي بين المعالج والمريض أو أعضاء الجماعة الإرشادية محددة فهم أشبه بالمتفرجين.
- ب - الوقت المخصص للعلاج محدود أنا ابة غالباً ما يأخذ سررة ورش نهاية الأسبوع أو ما يسمى بورشة المرة الواحدة التي قد تستغرق يوماً واحداً.
- ت - العبرة للحسبة للمناحة في الموقف العلاجي محدودة بالقياس إلى حبرة الحياة على انساها.
- ث - عدم وضع قوانين محددة تلخص النظرية.

ج - هـ أمكان التنبؤ بالسلوك.

ح - إهمال للتاريخ الخاص للفرد، على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر أكثر من اعتماداً على الماضي.

### ٣- نظرية الذات: Self- theory

يعتبر كارل روجرز Karl Rogers للمؤسس الحقيقي لهذه المدرسة وتنتمي نظرية الذات للإنهاء الإنساني في العلاج الذي تم تأسيسه على افتراض أن الإنسان يتمتع بقطرة جيدة حسنة. (Wilson et al, 1996: 580)

ويشير سكولتر وآخرين (Schultz et al, 2001: 335) إلى أن روجرز يركز على مشاعر العملاء واتجاهاتهم نحو الذات ونحو الآخرين من الناس، ويعتبر أن الشخص هو مركز العلاج ومن ثم يقوم بتقييم الشخصية من خلال التركيز على الخبرات الموضوعية وتكون تعليمات المعالج متعلقة بالتعبيرات المدركة لدى العميل.

فالهدف الأساسي في الإرشاد المتمركز نحو الشخص كما يرى محمد الشاوي (١٩٩٤: ٢٩٨ - ٢٩٩) هو إعادة تنظيم الذات مما يزيد الانفتاح على الخبرة للفرد، ومن ثم يريد من درجة التطابق أو التقارب بين مفهوم الذات والخبرة ويهدف للطريقة يصبح المسترشد أكثر اكتمالا في أفعاله.

كما يساعد المعالج المتمركز نحو العميل على تحسين في مجرى حياة الشخصية مما يؤدي إلى زيادة توافقها. فمن أهم مصلحين نظرية الذات للتوجيه والعلاج أن العميل يجب أن يكون المحور الذي يتمركز حول التوجيه أو العلاج.

إلا أن هذه النظرية وجهت إليها انتقادات منها ما يلي.

أ - يأخذ النقاد على روجرز عدم توضيحه لإمكانية تحقيق ما قام باقتراحه بطريقة أكثر دقة من الناحية النفسية.

ب - لا يتفق العديد من المعالجين النفسيين حول الأهمية المطلقة للأصالة

والتعاطف والاعتبار الإيجابي غير المشروط.

ت - يرى روجرز أن الفرد له وحدة الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره ولكنه ينسى أن الفرد ليس له الحق في السلوك العاطفي.

ث - نظرية الذات لم تتطور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان وذلك لتركيزها الكامل على مفهوم الذات.

ج - اسقط روجرز اللاشعور ثم عاد أخيرا ليقول أن العمليات المعنوية اللاشعورية تفرد كثيرا من سلوكنا.

#### ٤ - النظرية السلوكية Behavioral theory

يذكر عبدالستار إبراهيم وآخرين (١٩٩٩: ٢٨٦) أن سكينر Skinner مؤسس النظرية السلوكية قد أثبت أنه يمكننا أن نكتسب جزءا كبيرا من سلوكنا من خلال الآثار التي يتركها هذا السلوك على البيئة.

وتتركز هذه النظرية على عدة أسس منها:

- النظر للمرض النفسي والاضطراب بصعته سلوكا شادا ومكتسبا يمكن تعديله.
- أعطى سكينر للبيئة دور الريادة في تحديد الطرق التي يسلك بها الفرد.
- يمد وصف سكينر للسلوك الإنساني على أنه سلسلة من (التدريبات الاستجابية - التعدييم) بمثابة وصف يدل على التفاعلية للمبادلة أي إلى كل الناس في تفاعل تبادلي مع البيئة.
- يتم تحديد سلوك الفرد من خلال الاشتراط الذي يعمل على تنظيم الكائن الحي تكرار الاستجابة التي جلبت له المكافأة أو تجنبه للشعور بالألم.
- رغبة الطفل المدلولي في الحصول على مزايا ولحفاوات خاصة.
- خبرات مدنية في مولف مماثلة كان يشعر خلالها بالتهديد والتمدد على حفره.

• قصور في المهارات الاجتماعية لهذا الطفل تجعله عاجزاً عن حل صراعاته ومشكلاته الاجتماعية بطرق غير عنوانية .

• نصبرات سلبية لمقاصد الآخرين ولذات يستنتج من خلالها أنه غير كفاءة او ابة صهيبة وموصوع للامنهان من قبل الآخرين .

وهناك العديد من التقنيات Techniques يجب اتباعها في الإرشاد السلوكي منها:

• الاقتصاد الرمزي Token economy

• الانطفاء Extinction

• التدعيم السلبى Negative reinforcement

• التشكيل Shaping

• العقاب الايجابى Positive punishment

• التسلسل Chaining

• التعميم Generalization

• التعلم بالعلاج الملمس Gentle teaching therapy

• التدعيم الايجابى positive reinforcement

• النمذجة Modiling

• العقاب السلبى Negative punishment

• لعب الدور Role playing

• التعمية المرندة Biofeed back

• - نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: Emotive Behavior

Rational Therapy

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي انجازا علاجيا حديثا نسبيا يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي ويعتمد في التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذا تعامل معها معرفيا وانبعاثيا وسلوكيا كما يعتمد على إقامة علاقة علاجية تعاونية بين المعالج والمريض وتتحدد هي صورتها المسئولية للشخصية للمريض عن كل ما يعتقد من أفكار مشوهة واعتقادات لا عقلانية مختلفة وطبعيا تعد هي المسئولة في المقام الأول عن تلك الاضطرابات التي يعانيها الفرد ونفس المنطق يتحمل المريض مسئولية شخصية هي أحدث التغير العلاجي من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية وتعديلها واستبدالها بأفكار واعتقادات تكسب بالمنطق والعقلانية.

ومن ثم فإن الصعاب المعرفي السلوكي يحاول من خلال بعض الصيغ المعرفية والانفعالية والسلوكية أن يساعد الفرد على معرفة أفكاره اللاعقلانية وأن يتعلم طرقا أكثر واقعية لصياغة خبراته مما يسمى إعادة البناء المعرفي للفرد والعلاج المعرفي يشمل كل الأساليب التي يمكن أن تخفف الألم النفسي للفرد عن طريق تصحيح التصورات الخطأ والإرشادات الدانية.

وتتعدد أساليب العلاج المعرفي فمنها:

• العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ أليس Rational emotive Be-

havior Therapy Ellis

• العلاج المعرفي السلوكي لـ بيك Beck Cognitive Behavior

• التدريب التثقيمي الذاتي لـ ميشيغوم Meichenbaum Self-Instructional

• التدريب على مهارة التعامل على المشاكل لجولد تريد -Coping skill trau-

nang Gold tred

● التدريب على إدارة السلق لـ Suinn Anxiety management  
training

حيث إن هذه الأساليب وغيرها تحاول تعديل السلوك من خلال التأثير في العمليات المعرفية لدى الأفراد.

ويذكر حسن مصطفى (١٩٩٨: ٤٦ - ٤٧) أن أليس قد أرست مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي حيث يرى أن سلوكيات الأفراد تكون نتيجة عن أفكار ومعتقدات واتجاهات لا منطقية ويركز على التشابك بين التفكير والمشاعر والسلوك ويرى أن الاضطراب النفسي يمد نتيجة للتفكير اللاعقلاني واللامنطقي ولذلك فإننا لكي نفهم سلوكاً معيناً يجب أن نفهم كيف يشعر الفرد وكيف يفكر وكيف يدرك يتصرف.

وتوجد مجموعة من الفروض لنظرية العلاج للعقلاني-الانفعالي السلوكي حيث يوجد (٣١) فرضاً هاما في نظرية إليس عن للشخصية والسلوك وبنيات العلاج العقلاني-الانفعالي السلوكي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مجموعات: تنطلق المجموعة الأولى بنظرية A.B.C في العلاج للعقلاني-الانفعالي السلوكي، وتشمل الفروض من الأول وحتى الحادي عشر، أما المجموعة الثانية فتختص بتوسيع الدور المعرفي في أحداث الاضطراب الانفعالي، وتشمل الفروض من الثاني عشر وحتى السادس عشر، أما المجموعة الثالثة فهي لتوضيح بنيات للعلاج العقلاني-الانفعالي السلوكي وتشمل الفروض من السابع عشر وحتى الحادي والثلاثون.

وهناك مجموعة من أوجه النقد الموجهة إلى العلاج للعقلاني - الانفعالي - السلوكي ومنها إن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يمالى في عملية التعمق وإعمال شديد للجانب الانفعالي، والاعتماد على تحليل أفكار الفرد ، والتوسيع المنطقي وغير المنطقي منها ، ثم تطبيقه أفكار أكثر عقلانية ويعتمد كل ذلك على دور المعالج في نصير هذه الجوانب مما يحد من استخدام هذا الأسلوب في حالات كثيرة إلا أن العلاج

العقلاني يستخدم الإجراءات التي تتكامل بهدف الاقتصاد في الوقت ومساعدة الأفراد على خفض الأعراض الانفعالية غير المرغوب فيها مثل للسلوك العدواني ويصلح مع عدد كبير من الأفراد ويسمى نتائج أفضل للملاج.

### الإرشاد الأسري لنوي صعوبات التعلم "روي" وتطلعات:

لا بد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين لتعزيز التعلم في المدرسة والبيت ، حيث يساعد هذا التعاون في تخفيف الكثير من المشكلات التي تنشأ خلال مرحلة التقدم التربوي للطفل ، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم وأسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسري وزيادة فهم أفراد العائلة للطفل وقبولهم لصعوبات التعلم التي يعاني منها.

### مشاركة أسر نوي صعوبات التعلم:

بعض الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج ، ابتداءً من مرحلة التعرف إلى مرحلة للتقسيم ، ويكون ذلك من خلال ما يأتي:

#### ١- مرحلة للتعرف:

ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلم ، والوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم.

#### ٢- مرحلة للتقاس:

ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المقترحات التي تتعلق بالتقاس.

#### ٣- مرحلة لاختيار البرامج:

حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل ، وهي وضع الأهداف التي تكتملها خطة للطفل التربوية الفردية.

## ٤- مرحلة التنفيذ:

وهذا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية ، وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة ، وقد يشاركوا بالأنشطة المحددة على المنزل .

## ٥- مرحلة التقييم:

حيث يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وليساً المهارات السلوكية .

## تكيف الوالدين:

لا توجد أسرة تكون مثيثة لاستقبال طفل يعاني من صعوبات تعلم ، فالآباء والأمهات يدققون أن يكون لديهم أطلعاع لا يعانون من مشاكل منذ البداية ، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على كيفية تأثر العائلة بوجود طفل ذوي احتياجات خاصة من مثل حصائص الإعاقة وطبيعتها وشذوها وخصائص العائلة والحساسات الشخصية لكل فرد من أفراد العائلة بالإضافة إلى التحديات التي تواجهها العائلة ، إلا أنه يجب التأكيد على أن كل أسرة تختلف عن الأخرى في نوع ردود الأفعال وحدنها واستمراريتها ، حيث تتراوح ردود الأفعال بين مشاعر الحزن والأسى ولوم النفس ، والشعور بالذنب والحسب والإنكار ، وعملية تكيف الأهل تتصنع النقاط التالية:

١- الإحساس بالمشكلة .

٢- الوعي بالمشكلة .

٣- البحث عن السبب .

٤- البحث عن العلاج .

٥- قبول الطفل .



### دور الإخصائي النفسي في إرشاد آباء وأمهات الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

هناك بعض الواجبات التي ينبغي على الإخصائي النفسي والمدرس أن يضعها في إعتباره عند التعامل مع ولدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بمرم من لها المؤلف فيما يلي:

#### أولاً: كن مستمعاً جيداً:

على الرغم من بساطة هذا المطلب وسهولته، إلا أنه من المهارات التي يفتقدها الكثير من العاملين في المجالات التي تتطلب الاستماع إلى الآخرين.

إذ يعتبر الاستماع من أهم عناصر العلاقة الإرشادية. انه الأساس الذي سبني عليه العلاقات. ويتضمن قيمة علاجية عالية. إن الاستماع الحقيقي ليس من المهارات سهلة الاكتساب. فالاستماع ليس بالعملية الآتية خاصة في مجال تقديم المساعدة الإرشادية، إن عليك (كمدرش) أن تكون واعياً ومدركاً للأسلوب أو الكيفية التي يتحدث بها المسترشد (والأطفال ذوو صعوبات التعلم في هذه الحالة) ويعطى بالأسلوب هنا الإشارات والإيماءات التي يستخدمها الوالدان أثناء الحديث. كما عليك أن تكون واعياً للأشياء التي لا تقال والتي تملأ تحت السطح ويمكن الاستدلال عليها. إن هذه المهارات يطلق عليها الآن الثالثة. بالاستماع إلى يجب أن يكون للرسائل اللفظية وغير اللفظية خاصة عندما نتعامل مع أسرة الطفل ذو صعوبات التعلم والتي تحمل الكثير من الصعوبات النفسية والإحباط. إن الإخصائي الكفء هو الذي يستطيع أن يدرك ما يقول المسترشد وما يشعر به. إن بإمكانه التركيز على الانجازات والأحاسيس. الاستماع إذن إنما هو عملية فعالة تهدف إلى الاستجابة للرسالة الكلية.

#### ثانياً: ساعد الوالدين لتقبل الطفل ذو صعوبة التعلم كما هو:

إن الطفل ذو صعوبة التعلم بحاجة إلى الشعور بالتقبل كفرد له قيمة من قبل الآخرين ومن قبل ذاته أيضاً. وإذا فشل الوالدان في توفير هذا الشعور للطفل فإن من شأنه ذلك أن يخلق إحساساً سلبياً لديه. وقد يسعى للبحث عن هذه الحاجة وإشباعها

عند الآخرين وقد يملك سلوكاً غير مقبول كنتيجة لهذا الحرمان.

ولذلك ينبغي على الإحصائي النفسي أن يساعد الوالدين لتقبل الطفل ذي صعوبة التعلم كما هو واعتباره طملاً بالدرجة الأولى وذو صعوبة تعلم بالدرجة الثانية. ومن الأهمية بمكان أن يسمي الإحصائي النفسي إلى تبصير الوالدين بالعلائق المتطفة بنمو ويصح هذا الطفل وأنه قد يختلف في سرعة ومعدل نموه، بالمقارنة بأقرانه العاديين.

أنه لأمر مفيد للوالدين أن يدركا أبعاد مشكلة طفلهما ذو صعوبة التعلم من خلال بعض المعلومات المبسطة التي يقدمها الإحصائي النفسي. إن توصيح صورة الطفل ومدى قدراته وإمكاناته سيساعد الوالدين على رسم صورة حقيقية لطفلها وتوقع الممكن من الإنجازات وتجنب الاحباطات السجتلة نتيجة التوقعات غير الواقعية والتي ستمكن على سلوكهما وأسلوب معامتهما لطفلها ذو صعوبة التعلم، ومن بين الإجراءات التي تساعد الوالدين على التكيف مع الموضع مايلي.

أ - مساعد الوالدين ليكونا أكثر موضوعية مع الطفل ومع صعوبة تعلمه.

ب - مساعد الوالدين ليكونا أكثر قدرة على التنبؤ بسلوك الطفل المستقبلي (ما هي أنواع السلوك التي سينجح الطفل في التخطب عليها وتلك التي يتوقع أن تظل مع الطفل).

ت - مساعد الوالدين على تبني بعض الوسائل والأفكار للتعامل مع المواقف المعقدة والشائعة لدى الأسر التي لديها أطفال ذوي صعوبات تعلم.

ث - مساعد الوالدين (وكنذلك جميع أفراد الأسرة) ليدركوا أن الطفل ذو صعوبة التعلم لديه نفس الحاجات الجنسية، والصيولوجية، والترفيهية والتربوية التي يحتاجها لأقرانه العاديين.

ج - مساعد الوالدين على اكتشاف جميع المصادر المتوفرة في المجتمع والتي يمكن أن تقدم لإحدمات للأطفال ذوي صعوبات التعلم (عيادات، مراكز تقويم،

جماعات أو رابطة الأهالي، ورش عمل أو مؤسسات تعليمية للأطفال ذوي صعوبات تعلم).

ح - مساعد للوالدين على عمل أو تصميم وسيلة لمتابعة مدى تقدم الطفل في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المدى التي سترسم له.

### ثالثاً: مساعد الوالدين للتخلص من مشاعر الذنب:

قد ينداب بعض الآباء والأمهات شعور بأنهم قد ارتكبوا ذنباً وأن الله قد عاقبهم على ذلك. ومن المهم التعامل مع هذه المشاعر التي يمكن أن تكون مدمرة. وينبغي أن يقوم الإخصائي بتبصير الوالدين ببعض الحقائق الأساسية لصعوبة التعلم التي يعاني منها طفلهم إذا لم يستنتج منهما إحساس بالذنب. وعندما تسيطر مشاعر الذنب على الإنسان فإنه لا يحصع أفكاره للتفكير المنطقي وقد لا يقبل النقاش. ومن المهم في هذه المرحلة أن يقوم الإخصائي أو الإحصائي النفسي بتبصير الوالدين بحقيقة مشاعرهم وتوضيح أنه من الطبيعي أن يشعر الإنسان بالذنب في مثل هذه المواقف. إن مشاعر الذنب ليست بالضرورة غير منطقية وغير مناسبة، وهي أيضاً ليست بالضرورة مدمرة. إلا أنه من المهم أن يعي الوالدان حقيقة مشاعرهما ليصبح بإمكانهما تجاوزها.

إن مناقشة صعوبة تعلم الطفل والأسباب التي أدت إليها بصورة مبسطة وسهلة (عندما يكون ذلك ممكناً) ستزيد من وعي الوالدين بهذا الجانب وهي أمر لا يساعد فقط على التخفيف من شعور الوالدين بالذنب والخل، بل سيساعدهما على تجنب إلقاء كل طرف (الزوج والزوجة) قلوب على الطرف الآخر أو إلقاء التوم على الطبيب أو المدرس أو الإحصائي النفسي. وباختصار فإن الوعي بأبعاد المشكلة يجعل التعامل معها أكثر سهولة أو أقل صعوبة.

وأخيراً: تذكر .. أنك تتعامل مع أناس يحملون مشاعر الإحباط .. والألم:

على الإخصائي أو الإحصائي أن يدرك الدين يتعامل معهم بشر فانيين بشكل

كبير أن يجرح كبريائهم ولديهم قلبية كبيرة للإحساس بالذنب، يجب أن يكون الإحصائي على بصيرة بأن آباء وأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام يحملون الكثير من المشاعر غير السارة وحجرات الإحباط والإحساس بالذنب. إن ذلك يستوجب تماماً خاصاً لا يجرح كبريائهم ولا يعمق من مشاعر الذنب والإحساس بالمرارة لديهم. نذكر أنك كأخصائي لا يمكنك الطلب إلى الوالدين أن يعيروا من شخصيتهما ويتغلبا الأمر الواقع بإسناد (الأوامر) إليهما. إن التغلب والتعير والنصح بأنوا مع الزمن إذا مجئنا في منح للعائلة شيئاً من الأخلاق والكرامة والحقوق الإنسانية.

### خامساً: اللقاء مع الوالدين .. لحظة مثمراً بأقصى درجة ممكنة:

الواقع أنه على الرغم من أن اللقاء مع والدي الطفل ذي صعوبة التعلم يكاد يكون أمراً سهلاً واعتيادياً للإحصائي النفسي، فإن هذه السهولة قد تسببت الكثير من الأمور والاعتبارات التي يجب أن نهم بها حتى تكون مقابلة الوالدين مثمراً من هذه الأمور:

• تذكر دائماً أن كل والد أو والدة إما هو شخص يحمل أفكاراً واتجاهات خاصة عن الطفل، والمدرسة، والمجتمع، والحياة بشكل عام. وهذه الأفكار لن تكون بالضرورة مشابهة لأفكار الآخرين.

• قرر مسبقاً ومنذ البداية ما الذي سيتم مناقشته مع الوالدين.

• لا تحاول تسجيل المعلومات التي يقدمها الوالدين ما لم يتم الاستئذان منهما، أشرح الهدف من تسجيل الملاحظات.

• ابدأ اللقاء وأنهه بملاحظات إيجابية ومشجعة عن الطفل ذي الصعوبة في التعلم.

• لا تدع الوالدين إلى الحديث بسرعة .. إنهما بحاجة إلى الوقت للاسترخاء والكشف عن كولين للنفس.

- استمع إلى الوالدين بحماس.
- حاول أن تكون متفهماً مع وجهة نظر الوالدين كلما كان ذلك ممكناً.
- حاول أن يكون شرحك للوضع مفهوماً من قبل الوالدين.
- حاول أن تجعل الوالدين يشعرون بأن اللقاء كان مثمراً وإيجابياً، وأنه قد تم وضع الخطوط العامة للقاءات قادمة.
- قدم للوالدين نصيحة عملية واحدة على الأقل والتي يمكن من خلالها مساعدة للطفل داخل المنزل.
- ساعد الوالدين على إدراك أن مساعدة الطفل إما هي عملية مشتركة بين المدرسة والمنزل.
- إلى جانب ما سبق، فإنه على الإحصائي عدد إرشاده لأسرة الطفل ذي صعوبة التعلم أن يراعى المبادئ الأساسية التالية:
- أ - أن مشكلة صعوبات التعلم هي مشكلة الأسرة كلها، وعلى الإحصائي النحسى أن يتبنى اتجاهات واقعية نحو الأسرة، وأن يتفهم مشكلاتها وهمومها ومشاعلها الأخرى.
- ب - التعرف على هموم أسرة الطفل ذو الصعوبة في التعلم من وجهة نظرها، لأن كثيراً من العلاقات المهنية بين الإحصائيين والأسرة تعمل مبكراً لأن الإحصائي النحسى عجز عن التعرف الصحيح على مطالب الأسرة الحقيقية.
- ت - ألا يفترض الإحصائي النفسى أنه يفهم الطفل ذي الصعوبة في التعلم ومشكلاته أكثر من والديه، حيث أن العلاقة البنائة بين الإحصائي والأسرة تعود بعوائد إيجابية على الطفل، والأسرة، وعلى جهود ذاته.
- ث - ضرورة التركيز على تحرير الوالدين من المشاعر السلبية، وردود الأفعال التمرصية لأن أى محاولة لتعديل وتنمية سلوك الطفل ذوى صعوبات التعلم لن يكتب

لها التحقق دون دعم للوالدين وتعارفهما، وهذا يستلزم أن يأخذ الإخصائي النفسي العوامل الانفعالية للأسرة في حساباته.

ج - أن يأخذ الإخصائي النفسي في اعتباره، أن أسرة الطفل ذى صعوبات التعلم أسرة مأزومة نفسياً. وإذا لابتدأ من إتاحة الفرصة كاملة ودائمة أمام الوالدين للتعبير عن مشاعرهم وأن يحترم تلك المشاعر رغم عدم منطقيتها، مع توفير قدر كاف من التعاطف مع صنفهم البشري.

ح - مساعدة الوالدين على تبنى أنماط تفكير واقعي، وعلى قبول تقييم عقلاني ومرن للواقع، والعمل على تطوير الممكن والمفاجئ، وترشيد التلموحات الولدية، في ضوء أهداف واقعية، وتنمية قدرتهم على تحمل الأخطاء، والتعاضد مع الصعوبات.

خ - تنمية مصادر مقاومة للضغط النفسية، والتي تساعد الآباء في الحفاظ على سلامتهم النفسية والجسمية أمام الضغوط، وذلك من خلال تنشيط عملية المبادأة، ودعم روح التحدي، وإشعار الفرد بقيمته، وتنمية كفاءته واقتداره، ورفع استعداده لتحمل المسؤولية.

د - دعم الصلابة النفسية للوالدين كمخبر سيكولوجي يمتد من وقع الأحداث المساعدة، ويتم من خلال التوكيد والتدريب على عملية الصبغ الداخلي، ودعم العوامل الاجتماعية المهمة في المساعدة، والتي تعمل كموامل محفزة أو معدنة، أو واقعية لصعوبات الواقع.

د - مساعدة للوالدين على فهم واستيعاب الحقائق الآتية بشأن طفلهم:

- فهم معنى الصعوبات للتعلم في نطاق العائلة الخاصة للطفل.
- فهم درجة حدة صعوبة تعلم طفلهم، وما تنبئ به المستقبل.
- فهم قدرات وإمكانات طفلهم وحاجاته وصعوباته.
- تقدير تأثير هذه الصعوبة في التعلم على حياة الأسرة، وعلى أحواله في الأسرة، وعليهم كآباء، وعلى درجة توافق الأسرة مع جبرائها.

بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم ودور كل من الأخصائي والإرشاد النفسي في مواجهتها:

### (١) اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد:

#### (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder

إن من الخصائص المميزة للأفراد ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من النشاط الحركي الزائد، والذي يعنى صغراً معرطاً خصوصاً في المواقف التي تستدعي هدوءاً نسبياً. وقد يصل تبعاً للمواقف، إلى حد الركض أو القفز حول المكان، أو الوقوف عندما يستدعي الأمر أن يظل جالساً، أو للكلام والمنجيج للمعرج أو التعملم والتلوى عندما يكون في مكانه. ومقياس الحكم هو أن يكون للنشاط مفرط في إطار ما هو متعار في ذلك الموقف بالقياس إلى آخرين في نفس العمر ويتفوق جاسل بسنة اليكاه . IQ وتنصح هذه السمة السلوكية بشكل خاص في المواقف المنظمة والمحظطة التي تستدعي درجة عالية من التحكم الناتى في الملوك.

ولقد عرف الدليل الإحصائى والدشخيص الرابع للاضطرابات العقلية (DSMIV) هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائى يظهر خلال مرحلة الطفولة، وعلى كثير من الحالات قبل عمر ٧ سنوات، ويوصف بمستويات نمائية غير مناسبة في جانب الإنتباه البصرى والسمعى و / أو سلوك النشاط الزائد الاندفاعية. وحتى يتم تشخيص الطفل على أن لديه هذا الاضطراب فلا بد أن تكون أعراض هذا الاضطراب قد تركت أثراً سلبياً على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التكيفية والمعرفية. ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى سن المراهقة أو من الرشد.

#### أسباب اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

يمكن تقسيم العوامل المسببة لاضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد إلى نوعين رئيسيين يتفرع منهما العديد من الأسباب الفرعية، يمكن

للمؤلف عرضها على النحو التالي:

**أولاً: العوامل البيولوجية: والتي تشمل على:**

**(أ) خلل وظائف المخ:**

قد يرجع اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد إلى وجود شذوذ طفيف في وظائف خلايا المخ؛ الأمر الذي يؤدي إلى تشتت وعدم ضبط النشاط الحركي. ولقد كشف العديد من الباحثين عن وجود شذوذ في رسم المخ لدى حوالي ٦٥ ٪ من المتعلمين ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد؛ وخاصة تلك الحالات المصحوبة بعلامات عصبية، أي أن هذا الاضطراب يحتمل أن يكون من أسباب تلف سيج المخ؛ حيث إن البعض منهم يعاني من نوبات سرعية، وقد يظهر الشذوذ في رسم المخ لدى ٢٥ ٪ من الحالات غير المصحوبة بعلامات عصبية.

**(ب) أسباب ترتبط بالعوامل الوراثية:**

ولبحث العلاقة بين العوامل الوراثية ونقص الانتباه والنشاط الزائد كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن أكثر من نصف الآباء من ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد يورثون لأطفالهم هذا الاضطراب. حيث إن المتعلمين المصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب، كما أن معدل انتشاره بين أبناء تلك الأسر يزيد لدى الذكور عنه لدى غير الذكور، ويزيد أكثر بين التوائم المتشابهة وخاصة تلك التي تأتي من إحصاب بويضة واحدة عنه بين التوائم غير المتشابهة التي تأتي من إحصاب بويضتين في رحم الأم.

**(ج) الخلل الكيميائي للنقلات العصبية:**

لقد أكدت العديد من الدراسات أن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد يرجع إلى طليعة الحلل الكيميائي للنقلات العصبية، وقد رجع مؤلف الكتاب العديد من الدراسات التي تبحث في أسباب نقص الانتباه والنشاط الزائد؛ والتي قد كشفت



ندالجها عن أن الحال الوطئى فى منطقة ما تحت القشرة الدماغية وعدم التوازن فى الدوبامين Dopamine والدورأدرينين Noradrenergic بسانهمان فى ظهور اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد لدى المتطمين ، ولذلك فإن تناول العقاقير التى تنشط الدوبامين والتورأدين تخفف أعراض هذا الاضطراب من خلال إعاقه أو منع امتصاص الدوبامين والتورأينفرين ( Nor Epinephrine ذلك الأثير الذى يعمل على إعادة التوازن الكيمىائى للناقلات المصبية وعلاج لاضطراب نفس الإنتباه والنشاط الزائد).

ثانياً: **العوامل البيئية: والتى تضم:**

(أ) أسباب تتعلق بمرحلة العمل والولادة وما بعدها:

قد تتعرض الأم أثناء فترة الحمل لبعض المؤثرات وخاصة خلال الشهور الثلاثة الأولى التى قد تعرض الجنين بعد ولادته للإصابة باضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ، ومنها: تعرض الأم للإشعاعات الضارة ، أو التعرض للأشعة مثل أشعة أكس ، أو تناول بعض العقاقير الطبية التى لها تأثيرات سلبية على الجنين أو تعاطى المهدئات والمشروبات الكحولية أو إصابة تلك الأمهات ببعض الأمراض الخطيرة مثل الحصبة الألمانية أو الزهري أو التوكسوزلرما .. وغيرها من الأمراض الأخرى. كما أن هناك عوامل قد تحدث أثناء عملية الولادة ، قد تسبب فى إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه ومنها : نقص الأوكسجين أثناء الولادة ، أو الولادة السريعة ، أو استخدام الآلات لسحب الجنين كالجفت وآلة الضغط. بالإضافة إلى ما سبق فهذه عوامل تتعلق بما قد يتعرض له الطفل بعد ولادته قد تؤثر على إصابه حاديا بالمخ والمراكز العصبية المسؤولة عن تركيز الإنتباه ، ومنها : تعرض الطفل للمواد السامة والسموم على رأسه ، أو الإصابة بالأمراض ومنها الحمى الشوكية والالتهاب السحائى والنفثوزيا .. وغيرها من الأمراض الأخرى ، أو التعرض للتسمم ببعض المعادن السامة كمار أول أكسيد الكربون ، والرصاص ، والزرنيق.

**(ب) أسباب تتعلق بلزوع للتعلم:**

أشارت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين أنواع معينة من الأعذية واضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ، وخاصة تلك التي تحتوي على السكريات ، والمواد الحافظة ، والألوان الصناعية مثل : الشيكولاتة والآيس كريم والمشروبات الغازية والمأكولات .. وغيرها من المأكولات الأخرى. إلا أنه في المقابل توصلت دراسات أخرى إلى عدم تأثير هذه المواد الغذائية على سلوكيات المتعلمين ، بل الأكثر من ذلك فقد تبين أن منع الآباء لأطفالهم لتناولها يربط من عصب هؤلاء المتعلمين ؛ مما يؤدي بهم إثارة آتالهم نحوهم بحركات استفزازية . في حين يرى آخرون أنه حتى الآن لم نحسم مسألة تأثير المواد السكرية على اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد بعد ، غير أنه يمكن القول أنه يجب مع شأول كل المتعلمين للأعذية المحدوية على نسب عالية من السكريات البسيطة أو المنتجات المحلاة صناعياً.

**(ج) أسباب تتعلق بالمعلاقات الأسرية:**

أكدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية الأسرية واضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ، حيث كشفت نتائج تلك الدراسات عن أن المتعلمين ذوي اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد أكثر إدراكاً لانتباهات الآباء والأمهات السلبية المتسلط ، والتدبدب ، والتفرقة ، وإثارة الأثم النفسي عن إدراكهم للانتباهات السوية .

وهكذا يتضح مما سبق مدى أهمية مواجهة مشكلة نقص الإنتباه والنشاط الزائد لذوي صعوبات التعلم ، إذ ينبغي على مربي الأفراد ذوي صعوبات التعلم القيام بعدد من الإجراءات التي تساعد على ريادة انتباه المتعلم وصيغ سلوكه أثناء الاستماع للدرس ، ومن بين تلك الإجراءات ما يلي:

(١) إن المتعلم الذي يعاني من ذوي اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد بحاجة للمرور بخبرات ناجحة في إكمال مهمات قصيرة ومحددة ، ولذلك

ينبغي على المعلمين أن يخصصوا وقتاً قصيراً ومحدداً لأداء المهمات المطلوبة ، ويزداد الوقت الذي تحتاجه المهمات تدريجياً مع تزايد قدرة الطفل على الانتباه لفترة أطول.

(٢) ينبغي على المعلمين منح هؤلاء المتعلمين المعزرات المتنوعة (مثل الإشارة والابتناساة) لأقل استجابة كالإنتباه إلى السؤال ، وإعطائهم مكافأة أكبر على الإجابة الصحيحة ، ونزداد كمية التعزيز بازدياد فترة الإنتباه.

(٣) تطعيم الأطفال التركيز على العناصر الهامة في المواقف التعليمية ، و يستخدم عادة لهذا الغرض المسابقات التي تعتمد على الكلمات لتوضيح الشهادة في التمييز وعلى الطفل أن يصفي وأن يعي العناصر الأساسية.

(٤) التدريب على الاسترخاء و للتدريب على التخلص من الضيق ، ولدى بعد فعالاً خاصة في حالة الأطفال ذوي اضطراب نقص الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد .

## (٢) السلوك العدواني:

عندما هبط الإنسان على الأرض كان عليه أن يسيطر على عالمه الذي يحمل تهديداً في كل لحظة، وقد أدى هذا التهديد إلى إطلاق الطاقات العدوانية الكامنة داخله، وهكذا خلق الإنسان عدواته معه ليصبح إحدى سمات النفس البشرية، وإذا لم يكن العدوان جزءاً من نسيجه النعسي لأصبح الإنسان مستسلماً لأي هجوم عليه دون أن يقاومه مما يؤدي إلى تدميره ولقد سجل القرآن الكريم أول واقعة عدوان تقع على الأرض، وذلك حينما اعتدى قاييل على أخيه هابيل ولدى آدم، فقال تعالى: ﴿ وَاَنْذِرْهُمْ يَوْمَ آدَمُ بَايِعَ أَخِيكَ يُقَاتِلُكَ وَإِنَّمَا يُغْلِبُكَ اللَّهُ مِنَ الْغَنَاقِ ﴾ [٢٧] لكن بسطت إلى ذلك لتفغطني ما أنا «باسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين» [٢٨] إلى أريد أن نبوء بإثمى وإثمك فتكون من أصحاب النار وذلك جزاء للعالمين» [٢٩] فطوعت له نفسه قتل

أحبه فقلته فأصبح من الحاسرين (سورة المائدة، الآيات: ٢٧ - ٣٠)

ويستشف من قصة إني أتم أن العنوان قديم قدم الإنسانية وما يزال في الحاضر والمستقبل وسيظل موجوداً حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

والسلوك العدوانى في مرحلة الطفولة هو أحد المشكلات التي نواجهها للوالدين في المنزل والمعلمين في المدرسة وهناك أشكال عديدة للتعبير عن السلوك العدوانى عند الأطفال.

فأطفال الثانية والثالثة مثلاً تكثر لديهم نوبات العصب، حيث يدفعون الآخرين ويرمسونهم ويضربونهم بأيديهم في أثناء هذه النوبات، أما الأطفال الأكبر سناً، أى من الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان القسوى والتعطى معا دون وجود نوبات حادة من الغضب كما في الفترة السابقة، كذلك فإنهم يميلون إلى الحصول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى، وكلما كبر الطفل كلما استطاع أن يصبط انفعالاته وتلك إذا استمر الطفل في سلوكه العدوانى فإن ذلك يعنى أن هذا الطفل في حاجة لمساعدته على مواجهة تلك المشكلة .

ويزداد السلوك العدوانى بين الذكور عنه بين الإناث، ويميل الذكور إلى العدوان اليدوى باستخدام الأيدي والأرجل .. وغيرهما، بينما تميل الإناث في الغالب إلى العدوان التعطى . وغالباً ما يتميز الطفل العدوانى بكثرة الحركة واللامبالاة بما سوف يحدث له أو للمعتدى عليه، والرغبة في إثارة الجير، والمشاركة، وعدم المشاركة أو التمازج وسرعة الانفعال وكثرة الصجيج .

### أسباب السلوك العدوانى لدى ذوي صعوبات التعلم (الصعوبة أم البيئة):

إن السؤال الذى يطرح نفسه دوماً على مائدة البحث في مجال التربية الخاصة هو من المسئول عن السلوك المشكل، أو الانطواء، أو القلق أو الخشوع المزمى (العويبا)، أو الاستجابات العصبية، أو عدم تحمل المسئولية .. أو غيرها من مظاهر سوء التوافق ؟ هل هي الصعوبة فى التعلم التى ألمت بال فرد ؟ أم أنها البيئة الاجتماعية

التي يعيش فيها ذور الصعوبة هي التعلم بما فيها من الولدين، ورفاق السن، والأخوة، والجيران، والمجتمع ككل؟

لقد كان هذا الموضوع مثار جدل بين العلماء في السلوات الأخيرة، حيث حاولوا جاهدين معرفة أيهما أكثر تأثيراً على شخصية ذوى صعوبات التعلم هل صعوبة التعلم هي المسئولة عن السلوك سواء أكان سوياً أم غير سوى؟ أم أن البيئة التي تحيط بالمرء منذ ميلاده هي التي تحدد سلوكه ونمط شخصيته؟

إن العوامل التي تحكم نمو السلوك السوى هي نفس للعوامل التي تحكم نمو السلوك غير السوى، إن العوامل التي تحكم نمو السلوك غير السوى، والفصل بين الحالتين هو الصورة التي تكون عليها هذه العوامل. فإذا كانت هذه العوامل على نحو غير مرات فإنها تسهم في نشأة السلوك غير السوى، والذي يمثل في تحقيق التكيف السليم للفرء.

إن الطفل ذى الصعوبة في التعلم يعاني من أمرين أساسيين:

- الصعوبة بحد ذاتها التي تعجب عنه بعض جوانب العالم الخارجي.
- موقف واستجابة البيئة الاجتماعية كما يدركها على أنها ناصبه البلاء ولا توفر له الجور المناسب أو تعامله معاملة خاصة فقد تنسم بالشعفة الزائدة أو القسوة الشديدة، وغير ذلك من أشكال ردود الفعل والمواقف التي يبدونها المسالطون في البيئة الاجتماعية سواء في إطار الأسرة أو المجتمع إن ما يحدث لذوى صعوبات التعلم من تعبير في شخصيته وأساليب توافقه، وما يؤثر على علاقاته بالوسط البيئي الذي يعيش فيه، وما قد يشعر به من قصور ونقص إما مرجعه بشكل رئيسي إلى البيئة التي عاش فيها أو إلى الأساليب المتبعة في تربيته وتثقلته، وإلى الطريقة التي ينظر بها الآخرون إليه، أما عن بعض ما يقال عن انتصاف بعض ذوى صعوبات التعلم بصفات غير سوية أو غير لاجتماعية فهي من بقايا الأفكار المستندة إلى النظرة القديمة.

فسلوك الفرد ذي صعوبات التعلم لا يرجع لصعوبة تعلمه فقط وإنما لعدد من العوامل هي التي تحدد موقفه بالنسبة للصعوبة في التعلم والتي لا تعدبر السبب الرئيسي أو الوحيد لأي مظهر من مظاهر سوء التوافق وهذه العوامل هي:

- الصراع الناشئ عن نشأت الإبتلاء والإدراك.

- الإحباط الناشئ عن عدم الوصول للهدف.

- القلق الذي ينشأ عن حيرة مؤلمة مزعجة.

وغالباً ما تتشابك هذه العوامل فيعقد المتعلم ذو صعوبة التعلم أثرانه، وثقته بنفسه، ومقاومته لمطالب الحياة.

### أنشكال السلوك العدواني لنوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من أنشكال للسلوك العدواني التي يبتهجها ذوي صعوبات التعلم ومنها:

أ - العدوان المباشر نحو الآخرين: ويقصد به أي نشاط يقوم به الطفل المعتدى يهتف من وراء استغفار إلحسم والسحرية منه والاستهزاء ويأخذ الصور الآتية بتحريك الأصابع بشكل مثير، مد أو تحريك اللسان، التهديد بالإشارات، السحري.

ب - العدوان غير المباشر نحو الآخرين: و يقصد به لجوء الطفل المعتدى للطرق الملتوية في الاعتداء على الآخرين المراد إيذائهم والابتقام منهم والاستهزاء بهم، وذلك لتجنب الاحتكاك المباشر بهم خوفاً من بطشهم، ولذا يقوم باستخدام الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك ويأخذ الصور الآتية: العمز واللمر، نشويه السمعة، الرشابة، والمقاطعة.

ت - العدوان المباشر نحو الذات: ويقصد به قيام الطفل بالانتقاص من قدر نفسه وذلك بذكرار الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك أمام المدرسين أو

الإدريين أو الرعلاء، كما أنه يتضمن نوعاً من النقد الذاتي، وذلك بتوجيه اللوم إلى النفس، ويأخذ الصور الآتية: نريد أنه غير ذي قيمة، أنه مهمل ممن حوله، أن لا أحد يحبه .

ث - العدوان غير المباشر نحو الذات: ويقصد به لجوء الطفل إلى الأساليب الملتوية في الاعتداء على نفسه، ويأخذ الصور الآتية للتقيام بأعمال تسبب له التوبيخ والإهانة من الغير - الزملاء، والمعلمين، والإدريين - وذلك بتوجيه النقد واللوم والتأنيب له عن طريق الإشارات المعبرة عن ذلك .

ج - العدوان البدني المباشر نحو الآخرين: ويقصد به لجوء الطفل المعتدى إلى استخدام قوته البدنية لإيقاع الألم والأذى بالآخرين ويستخدم فيه أي جزء من بدنه كاليدنين أو الرجلين أو الرأس أو الأسنان، ويأخذ الصور الآتية: للرضع، الزلزال، التمسك العنصر، للدفع .

ح - العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين: ويقصد به إيقاع الطفل المعتدى الألم والأذى بالآخرين بطرق ملطوية، لتجنب الهجوم المباشر وذلك حينما يكون إحصم قوياً ويحشى للمعتدى بأنه سيتقل عدوانه أو انفعاله لموضوع آخر أو تحريض شخصي آخر للاعتداء عليه ويأخذ الصور الآتية: انتلف المستلكات، الاستحواد عليها، إحقاقها، التحريض .

ح - العدوان البدني المباشر نحو الذات: ويقصد به إلحاق الطفل المعتدى الألم والأذى بنفسه بصورة مباشرة، ويستخدم فيه أي جزء من بدنه، ويأخذ الصور الآتية: شد الشعر، خبط الرأس، جرح الجسم .

د - العدوان البدني غير المباشر نحو الذات: ويقصد به إلحاق الطفل الألم والأذى بنفسه بطرق ملطوية، ويأخذ الصور الآتية: العناد المتكرر الذي يسبب له نصوب بين الإدريين والمعلمين، التمادي في الخطأ، التراك مع من هم أقوى منه .

## أسباب السلوك العدواني:

تتعدد الأسباب التي تنصني إلى السلوك العدواني ومنها ما يلي:

- ١- **التقليد والمحاكاة:** عادة ما يحاول الطفل ذي صعوبات التعلم تقليد نماذج العدوانية التي يشاهدها وخاصة إذا لاحظ للطفل أن النموذج يكافأ على تصرفه العدواني ولا يتعرض للعقاب ومن العوامل المعززة للسلوك العدواني والتي تؤدي إلى استمراره ما يلي:
  - أ- حينما يحدث تساهل من الوالدين تجاه السلوك العدواني .
  - ب- التذعيم الإيجابي للعدوان، وذلك عندما يؤدي السلوك العدواني إلى حصص استذارة الغضب والكرهية.
  - ج- عندما يكون هناك تدعيم سلبي للاستجابة العدوانية من خلال حصول الطفل المعننى على أهدافه التي حددتها لنفسه.
  - د- من المحتمل أن يكون الآباء أنفسهم نموذجا أساسيا للعدوان أمام الطفل ذي صعوبات التعلم وذلك بتورطهم في هذا السلوك وذلك بالصراع المستمر والاعتداء المباشر، ومثل هذا الاتجاه يدعم عدوانية الطفل ويريد من سرعة اكتسابه للعدوان.
- ٢ - **السمات الشخصية:** السلوك العدواني وهنا لتفسير نظرية السمات يعتمد إلى حد ما على طبيعة كل موقف على حدة، فبعض هذه المواقف يميل إلى إثارة السلوك العدواني، وسوف يظهر كل طفل ذوي صعوبات تعلم السلوك العدواني تجاهها ولكن بدرجات متفاوتة، ولكن البقطة الهامة هي أن بعض الأطفال يظهرون في موقف معين سلوكا عدوانيا أكثر مما يظهره غيرهم في نفس الموقف وربما يظهرون هذا السلوك في عدد من المواقف أكثر من غيرهم . وهكذا يمكن القول بأن مثل هذا السلوك المميز إنما هو تعبير عن سمّة العدوان في الطفل، فالأطفال العدوانيين من المحتمل أن يكون تصرفهم عدوانيا في مواقف كثيرة .



٣ - **للتعرض المستمر للإحباط:** إن قوة الرغبة في السلوك العدواني تختلف بصورة مباشرة مع كم الإحباط الذي يواجهه الطفل ذي القسوة في التعلم أي أن كمية الإحباط تزداد بازدياد رغبة الطفل في الاستجابة التي أعيدت وحال دون حدوثها مصدر الإحباط، وتتوقف شدة رغبة الطفل ذي صعوبات التعلم على مدى إلحاح الحاجة التي يشعر بها والتي يدعى إتياعها. وهكذا فإن البيئة العدوانية هي البيئة التي تؤدي بالطفل إلى الإحباط، والإحباط يؤدي بهم إلى العدوان.

٤ - **للدعم العدواني:** إن الوالد الذي يرضخ لطفله الذي يعاني من صعوبات في التعلم عندما تتذابه نوبة من نوبات الغضب إما هو في الواقع يدعم سلوك الغضب، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على حاجاته لتحقيق رغبته، وهناك من الآباء من يدعم السلوك العدواني صراحة عندما يرمي هذا للسلوك أو ينصح به، التي يضربك أصريه، كذلك فإن المعلم الذي يحل يوجب المتعلم ذي صعوبات التعلم الذي يتكرر منه سلوك العدواني قد يكون مشجعاً بذلك لدى المتعلم ذي صعوبات التعلم إلى جذب الانتباه، وهكذا يلعب التعزيز دوراً إيجابياً في تنمية السلوك العدواني في كل هذه المواقف وغيرها.

٥ - **الفرمان للعنف:** إن الانقمار لعب الوالدين يعتبر مؤشراً آخر لانتساب العدوان، يشعر الطفل ذي صعوبات التعلم بعد الطمأنينة النفسية بسبب بد الوالدين له، يجعله ذلك يمد إلى العدوان، لأن في العدوان جذب للانتباه، وجذب الإنتباه إن لم يكن مدعاة لاستمرار عطف الوالدين، فهو خير بديل عنه لأن العدوان في مثل هذه الحالة يعتبر إعلاناً عن الوجود إن كان هذا الإعلان شاملاً إلا أن فيه بعض الإشعاع.

٦ - **للتدخل والحماية للزائدة:** إن الطفل ذي صعوبات التعلم المنحل هو طفل تعلم أن كل طلباته تجاب دون شرط أو قيد من جانب الأم أو الأب، ولكن

هذا إلى كان يتم داخل نطاق الأسرة أو حتى في العائلة هل يجد الطفل دى صعوبات التعلم مثل هذه المعاملة خارجها، فعالباً ما يصطدم بأن زملائه في المدرسة لهم نفس ظروفه ولهم رغبات وتطلعات وأهداف مثله تماماً لذا لن يحصل منهم على ما يريد بالسهولة التي كان يحصل عليها داخل المنزل، ولكنه طفل لم يتعلم تأجيل إشباع الحاجة أو تأخيرها، ومن ثم فإن أسهل الطرق أمامه للحصول عليها هو أن يملك بشكل عدواني نجاه الآخرين حتى يحفظ من الإحباط الناجم عن صسط الحاجة.

٧ - **الشعور بالنقص:** هناك من الوالدين من يحاول إثارة مشاعر النفس والعدوانية لدى طفله ذى صعوبات التعلم بمعايرته بعيب ما أو بانحسار مستواه التحصيلي أو بغير ذلك من الأشياء وقد يتخذ ذلك أمام أخته أو العرياء مما يشعر الطفل بالدونية ويزرع في نفسه بذور الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، ويتصق لديه هذا الشعور حتى يصبح مع مرور الأيام شخصاً يفتقر حياة من حوله.

### دور الإخصائي النفسي في مواجهة مشكلة السلوك العدواني:

#### أولاً: التشخيص:

يتولى أن يقوم الإخصائي النفسي بتشخيص المشكلة وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أول خطوة يقوم بها الإخصائي النفسي تطبيق أحد مقاييس السلوك العدواني التي تناسب وعمر الطفل ذى صعوبات التعلم ، ثم يقوم بجمع معلومات عن الطفل من خلال أدوات جمع المعلومات المختلفة والتي من بينها الملاحظة التي قد يقوم بها الوالدان أو المعلمون أو الإحصائي النفسي، وكذلك تستخدم المقابلة ودراسة الحالة ... وغيرها لتوقوف على الأسباب الظاهرية والعميقة التي تقف وراء سلوك الطفل العدواني.

## ثانياً: البرنامج الإرشادي:

تعتمد الغيات الإرشادية التي يمكن من خلالها مواجهة السلوك العدواني عند الطفل ومن بينها ما يلي :

١- **الإرشاد باللعب:** حيث يهيئ اللعب للطفل ذي صعوبات التعلم الفرصة لكي يتخلص من الصراعات التي يعاينها، وأن يحفف من حدة التوتر والإحباط الذي يثوره به، حيث يؤدي اللعب إلى تمرير الطاقة والنشاط الزائد عند الطفل والتعبير عن الانفعالات والمشاعر السلبية التي قد يعاني منها الطفل ذي صعوبات التعلم فمن خلال اللعب يسمح للطفل أن يصرب ألعاب بلاستيكية منفوخة أو تحطيم لعب من الطين عندما يفرغوا غضبهم فيه يمكن ضبط عدوانيتهم بهذه الطريقة.

فالإرشاد باللعب يصلح لأن يكون وسيلة لتطبيع الطفل ذي صعوبات التعلم اجتماعياً، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعلمون الأدوار الاجتماعية والقواعد والعلاقات ومهارات تكوين الأصدقاء، والأشكال اللاتقة من السلوك.

ويشمل برنامج اللعب على الأنشطة التالية:

أ - ألعاب حركية وندافسية: تلك التي تتم عادة في هاء للمدرسة وتشمل عدد من المسابقات التي تعتمد على الحركة والسرعة مثل لعبة كرة القدم والجري ووثب، وغيرها.

ب - الأنشطة الفنية: وتشمل التشكيل بالصلصال، ولحل والتركيب، وأنشطة الرسم. وغيرها.

٢- **التعلم الاجتماعي (إعادة التمنجة):** كما يتعلم الطفل ذي صعوبات التعلم السلوك العدواني عن طريق تقليد الآخرين ومحاكاة سلوكهم يمكن كذلك استخدام التمنجة في تعلم السلوك السوي وذلك عن طريق تقديم نماذج حية (رملائه في الفصل)، ممن يشهد لهم بالسلوك المهدب وكيف أن هذا

المعلم موصع لاحترام مدرسيه وإدارة المدرسة، ويشاهد أيضاً كيف يتم تمرير هؤلاء المتعلمين على سلوكهم الطيب، وكذلك يمكن أن يكون المعلم نموذج للسلوك الإحالي من العنف فيبتعد عن القسوة في التعامل معهم حتى لا يكون نموذجاً للسلوك العدوانى وخاصة أن المتعلمين في تلك المرحلة العمرية يميلون إلى التقليد ومحاكاة الآخرين وخاصة للنماذج التي تمثل السلبية .

٣- تعزيز السلوك القوي: في هذا الإطار يقوم الإخصائى النفسى بالتعاون مع المعلم بتدعيم بعض المواقف المحيطة وجعل الطفل العدوانى يمر بها للتعرف على رد فطه فإن كان رد فعله سوى يتم تعزيز ذلك السلوك من خلال أنواع التعزيز المتنوعة والتي من بينها: المعززات العنانية، المعززات الاجتماعية، المعززات المادية، المعززات الرمزية، وقد سبق الحديث عنها .

٤ - العقاب: بالإساقعة لعرض النظام فى البيت فإن استخدام العزل هو من أفضل الأساليب العقابية على المدى. إلى العزل لمدة محدودة يعنى عزل الطفل ذى صعوبات التعلم فى عرقته ومنعه من مشاهدة ما يعرره، أو الحصول على المعززات التى يريدها، إلى ذلك يعنى منعه من القيام بالأنشطة التى يحبها، ويتم تدبير الطفل ذى صعوبات التعلم من إرساله إلى العزل إذا شعرنا بأنه سيقوم بعمل عدوانى فلابد من اصطحاب الطفل إلى مكان العزل، ويمكن للأب الاسترشاد بما يلي للتطبيق بنظام العزل:

• عزل طفل ما قبل المدرسة لمدة دقيقتين فى غرفة العزل بإغلاق الباب واطل للمدرسة لمدة خمسة دقائق إلى عشرة .

• إرسال الطفل ذى صعوبات التعلم فوراً للعزل بعد الأعمال العدوانية التى يقوم بها مع عدم مجادلته أو الاستماع له، ويذهب بمفرده ويحذر بأنه سوف مدة أطول إذا لم يلتزم بذلك.

- عدم التحدث مع الطفل أثناء العزل.
- إذا كان الطفل مرعجاً يتم تأخير خروجه دقيقة من مكان العزل وتكرر ذلك مرات عديدة إن حدث ذلك.
- تكليف الطفل ذي صعوبات التعلم بتنظيف أى قاذورات عندما يكون فى العزل .
- عندما يعود الطفل ذي صعوبات التعلم من العزل ويتصرف بشكل مناسب، يتم تعزيز هذا السلوك بتقديم المديح له والاهتمام به .
- إذا كان الطفل ذي صعوبات التعلم يفصل البقاء وحده فى عزلة، يتم استخدام نظاماً آخر مثل العقاب.
- ومن أنواع العقاب الأخرى التى تستخدم أيضاً فى مجال تعديل السلوك العدوانى:
- أ - زيادة التصحيح: حيث يطلب من المتعلم العدوانى أن يسمح ما ترتب على سلوكه وزيادة عليه فإذا قام بتخطيتم رجاء قاعدة الفصل يتم تكليفه بشراء رجاء نافذة أخرى ويراد على ذلك أن يكلف بشراء كل رجاء النوافذ المكسورة الأخرى
- ب - الحرمان أو الإبعاد لبعض الوقت: حيث يحرم المتعلم العدوانى لبعض الوقت من المميزات ومن الأشياء المرغوبة التى يميل إليها مثل الخروج فى رحلة، أو غيرها من الأنشطة.
- ج - الأجهزة العقابية: حيث يتم توجيه للزم والتوبيخ للطالب العدوانى أمام جميع زملائه وقد يكون ذلك أمام تلاميذ المدرسة فى طابور الصباح .
- والى جانب استخدام التقنيات الإرشادية السابقة يتم عقد لقاءات مع أولياء الأمور وذلك لتوعيتهم بخطورة مشكلة السلوك العدوانى لدى أبنائهم وحسرة التصدى لها وذلك من خلال إتباع الإجراءات التالية:

١- الاعتماد على الأساليب اللاسوية في المعاملة الوالدية: فالمقنونة على سبيل المثال تعد أحد أكثر الأساليب اللاسوية تأثيراً في السلوك العدواني للأطفال ذوي صعوبات التعلم، فالوالد القاسي يمثل نموذجاً يجتذبي به الطفل ذي صعوبات التعلم، فالأب حينما يعاقب ابنه فإنه يمثل نموذجاً فعلياً يقوم الطفل بتقليده في المواقف للمحقة، وكذلك يجب أن يعتمد الوالدان عن الأساليب اللاسوية الأخرى التي تثير السلوك العدواني عند الطفل الأصم مثل الحماية الزائدة والرفض والتسلط والتفرقة .. وغيرها من أساليب المعاملة اللاسوية التي تدر الطفل إلى السلوك العدواني.

٢- إشباع حاجة الطفل للأمن والحنان: إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يشعرون أنهم مقبولين ومحبين من قبل والديهم يصبحوا أكثر تكيفاً وتعاوناً مع الغير وتصبح علاقاتهم الاجتماعية أكثر دافعية ويعبئ على سلوكهم العودة والصف والثناء بالناس، فإذا ارتبطت صورة الأب والأم في نفس الطفل بالإشباع والثناء وتحفيف الألم فسوف يعم هذه الأسسحابة على المحيط الذي يعيش فيه فتتسم علاقته بالآخرين بالعطاء والحب والمودة.

٣- الحد من العلاقات الزوجية: إذ ينبغي على الوالدين حل مشكلاتهما وخلافتهما بعيداً عن أعين الأبناء حتى لا يشعروا بتفكك الأسرة وتدفعها مع عدم اتحاد الطفل كبش هداء من جانب أحد الزوجين أو كلاهما.

٤- ممارسة الأنشطة الرياضية: يجب على الآباء تشجيع الطفل ذي صعوبات التعلم على الانتماء في الأنشطة الرياضية في النوادي أو الساحات الرياضية وغيرها حتى يستطيع الطفل تصريف الطاقة الزائدة لديه في نشاطات معينة.

٥- الحد من مشاهدة أفلام العنف: تلعب الأفلام التثبيعية والسياسية التي تحتوي على مشاهد العنف والحركة دوراً حيوياً في نمذجة السلوك العدواني

حيث يميل الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى محاكاة هذه النماذج وخاصة في مرحلة المدرسة الابتدائية ومن ثم ينحى على الوالدين تقليل مشاهدة الأطفال لأفلام العنف.

### (٣) التعلق الاجتماعي:

تتم مرحلة المرافقة عن غيرها من المراحل النمائية الأخرى بالكثير من التمدد والنوتر الانفعالي كما يظهر خلالها الشعور بعدم الأهمية وتحقير الذات ويشيع فيها التعلق وخاصة التعلق الاجتماعي نظراً لشدة إحساس المرافق بذاته وريادة حساسيته لتراحي قصوره من ناحية المظهر الجسمي، حيث يعلق المرافق التكيف أهمية كبيرة على جسمه النامي وترداد أهمية مفهوم للجسم أو الذات الجسمية، فترداد حساسية المرافق ذى صعوبات التعلم للتقد فيما يتعلق بالتحيزات للجسمية لتتلاحق والسريعة معتقدة للجوانب، ويكون المرافق صورة ذهنية تتصور بطبيعة الحال مع التغيرات التي طرأت على الجسم ويتطلب نوعاً من التوافق وتكوين مفهوم موجب عن الجسم النامي، ويسهم الآخرون في نمو مفهوم للجسم عند المرافقين، وهكذا تنعكس أهمية مفهوم الجسم في الوظيفة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للمرافق.

ويعد التعلق من أهم سمات عصرنا، فالقلق لب وصميم الصحة النفسية، إذ أنه هو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة فهو باتفاق جميع منار علم النفس الأساس لكل اختلالات الشخصية، واضطرابات السلوك، لكنه في الوقت نفسه وإلى لم ينتبه إلى ذلك الكثيرون المسطلق لكل الإنجازات البشرية.

وهناك نوعين من التعلق أحدهما التعلق للعادي الموسوعي الذي ينبع من الواقع ومن ظروف الحياة اليومية ويمكن معرفته مصدره وحصر مسبباته لأنه يكون غالباً محدداً في الزمان والمكان وينتج عن أساليب خارجية واقعية ومعقولة، أما الآخر فهو التعلق العصائبي الذي يلزم العمد فترة طويلة من حياته وهو قلق ناهلي غامض غير

محدد للعالم بجهل فيه التردد مظهره وأسبابه. والتعلق الاجتماعي هو واحد من تلك الأشكال التي تحصص لتعلق العصابي، والسراري لدى يعاني من التعلق الاجتماعي غالبا ما يجده يصعب عليه التكلم أمام جمع من الناس أو تناول الطعام وسط آخرين في أماكن عامة، ويخشى أن يكون مراقبا أثناء الكتابة، كما يصعب عليه البدء في محادثة الغرباء أو حضور حفل أو التعامل مع الأشخاص ذوي السلطة.. وغيرها من مواقف التفاعل الاجتماعي التي إما يجده يتحاشاها أو أنه يحاف مواجهتها أو أنه يتحملها مع وجود قلق بالغ.

وغالبا ما يصاب المراهق ذي صعوبات التعلم الذي يعاني من التعلق الاجتماعي من بعض الاضطرابات العصبولوجية مثل حرقان القلب، وارتعاش الأيدي، وصعوبة النوم، واضطرابات المعدة، وتصيب للحرق، وأيضاً يعاني من بعض المظاهر الانفعالية والتي يعبر عنها بعدم الثقة بالنفس، والشعور بالدونية، والشعور بانعدام قيمة الذات، إلى جانب معاناته من بعض المظاهر الاجتماعية والتي يعبر عنها بعدم القدرة على التوافق الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، وعدم الشعور بالانتماء للجماعة، ومحاولة تجنب المواقف الاجتماعية، وغير ذلك من المواقف التي تشعر الفرد بالعزلة الاجتماعية.

### أسباب التعلق الاجتماعي:

يمكن تفسير أسباب التعلق الاجتماعي على وجه الخصوص في ضوء تفسير النظريات النفسية لاضطراب التعلق وذلك على النحو التالي:

#### ١- النظرية النفسية:

لقد أوضحت الدراسات أن هناك ثلاثة مواقع أساسية هي المخ هي المسؤولة عن تنظيم التعلق عند الإنسان، وهي المنطقة قبل الجبهية (الأمامية)، والمعدة النورية، وأخيراً منطقة ما تحت المهاد Hypothalamus في منطقة تحت القشرة المخية.

وأعزاس التعلق تنشأ من ريادة في نشاط للجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه



المسبحناوى وثيباراسمبناوى، ومن ثم نريد نسخة الأندريالين والنوراندريالين فى الدم مع تنبيه الجهاز المسبحناوى فيرتفع ضغط الدم، ونريد ضربات القلب، ونحط الحنان، ويحرك السكر من الكبد ويريد مسبته فى الدم مع زيادة العرق، وأهم مظاهر نشاط للجهاز الباراسمبناوى للديول والإسهال، وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية والنوم والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز اللاإرادى هو الهيبوثلاموس وهو مركز التعبير عن الانفعالات وعلى اتصال دائم بالمخ وهو المسئول عن الشعور الدائى بالانفعالات وعلى اتصال مباشرة المخ لتلقى التعليمات منها للتكيف مع المنبهات الخارجية، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس ومن خلال هذه الدائرة العصبية يستطيع الفرد أن يعبر عن انفعالاته.

## ٢- نظرية التحليل النفسى:

يسطر فرويد إلى التعلق باعتباره إشارة إنذار بحظر فكم يمكن أن يهدد الشخصية ويكدر صفوها، فمماثل التعلق عندما يشعر بها للفرد تحنى أن دوافع الهى تقترب من منطقة الشعور والوعى وتوشك أن تنفج فى احتراق الدفاعات التى عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها، وعلى هذا تقوم مشاعر التعلق بوظيفة الإنذار للقوى المكبرة، والممثلة فى الأنا والأنا الأعلى لتحدث مربدا من القوى الدفاعية لتحول دون المكونات والنجاح فى الإملات من أسر اللاشعور، وإذا نجحت المكونات فى اختراق الدفاعات، فإنها إما أن تعبر عن نفسها فى سلوك لا سوى أو عصابى أو نلهاك دفاعات الأنا بحيث يظل الفرد مهياً للتعلق الزمن وهو فى صورة العصاب.

## ٣- النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى التعلق على أنه سلوك منظم من البيئة التى يعيش وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابى والتدعيم السلبى، فهم يفسرون التعلق فى ضوء الاشتراط الكلاسيكى، وهو ارتباط منبه جديد بالمنبه الأسمى ويصبح هذا التعبير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمنبه الأسمى.

فالمسلوكيين يفسرون التلق الااجتماعى على أنه كفا حدث فى الماضى نشأ من مثير مطلق فعلا، صاحب هذا الموقف مثير آخر (موقف أو موضوع) غير مطلق، وتكررت هذه المصاحبة عدة مرات متتابعة، فتم الترأوح بين المثيرين وأصبح ما يثيره وأحد يثيره الآخر، ثم أصبح المثير غير المطلق وهذه مرتبطة بالتلق وباعت له بعد ذلك.

#### ٤- النظرية المعرفية:

لقد ذهب أصحاب المدرسة المعرفية أمثال (ألبيس، بيك، وكينيلى، وريسى، وميتشندوم) إلى أن معتقدات الفرد وأفكاره إلحاطة تلعب دورا حيويا فى توليد التلق لديه .

لذلك فقد لاحظ بيك Beck, A أن اضطراب التفكير يقع فى لب العصب، والتناحل مع التفكير الواقعى، وأن هناك ثلاث طواهر تتناوب مريض التلق وهى:

- ١- عدم القدرة على مناقشة الأفكار الضخيفة: فقد يشك العذاء أن أفكاره المثيرة لتلق غير منطقية ولكن قدرته على التقييم وإعادة التقدير بموضوعية تكون صعبة، ويأثر عم من أنه قد يكون قادرا على مناقشة مدى منطقية أفكاره المثيرة لتلق إلا أنه يعتقد فى جدواها وصلاحيها.
- ٢- تكرار الأفكار بشأن الخطر: مريض التلق لديه إدراكات متواصلة لخطية أو صورية بشأن حدوث مواقف مؤذية.

٣- تعميم المثير: فقد يريد مدى المثيرات المحدثة للتلق، حيث يدرك أى صوت أو حركة أو تغيير بيئى على أنه خطر، فمثلا المرأة المصابة بنوبة حادة من التلق قد يكون لديها هذه للندرية: سمعت صوت سيارة الإطعاء وفكرت.. ربما يكون مزالى قد شب فيه حريق وهى نفس الوقت لتحيل أusrتها محبوسة فى البيت محاطين بالنار، وهنا يتناوبها التلق الشديد.

## دور الإحصائي النفسي في مواجهة مشكلة القلق الاجتماعي:

بعد قيام الإحصائي النفسي بتشخيص المشكلة من خلال تطبيق مقياس للقلق الاجتماعي وملاحظة سلوك المتعلم لدى صعوبات التعلم في المدرسة عامة والفصل خاصة، وعقد عدد من المقابلات مع المتعلم يتم استخدام تقنية التعمين التدريجي (إزالة الحماسية تدريجياً) في خفض مشاعر القلق الاجتماعي وذلك على النحو التالي:

### أولاً: التدريب على الاسترخاء:

ويتم ذلك خلال عدد من الجلسات الجماعية على النحو التالي:

#### • الجلسة الأولى: التدريب على استرخاء اليدين والكتفين:

يطلب الإحصائي النفسي من المتعلمين أن يجلس كل منهم على الكرسي بشكل مريح، وأن يطلق كل طالب قبضة يده اليمنى بإحكام وقوة إلى أن يشعروا بالتوتر الشديد فيها، ويحاولوا زيادة شدة قبضة يدهم ويضعوها على مسند الكرسي ويلاحظوا الفرق بين حالة التوتر والشدة التي تحدث لقبضة أيديهم في الحالة الأولى، وبين حالة الاسترخاء التي تكون عليها في الحالة الثانية. ثم يتم تكرار هذا التمرين حتى يكونوا فكرة علمية ويتمكنوا من السيطرة على عضلات هذا الجزء من الجسم، ثم يمتد الانتنفال بهم إلى تدريب اليد اليسرى بنفس الطريقة السابقة، ويطلب منهم القيام بتدريب كلا الذراعين معاً.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يثنى معصم يديه إلى الخلف بشدة، ثم إرخائهما ووضعهما على مسند الكرسي ويطلب منهم أن يلاحظوا الفرق بين حالتى التوتر والاسترخاء التي تحدث لهما، ثم تثنى الذراع من السرفق إلى أعلى كما لو كان الفرد منهم يلمس كتفيه، ثم يطلب منهم أن يسترخوا ويتركوا الذراع يسقط بشكل حر في استرخاء، ثم يكرر هذا التمرين مرة باليد المولحدة ثم باليد الأخرى ثم باليدين معاً. وبعد ذلك يطلب من كل طالب أن يرفع الكتفين إلى أعلى كما لو كانوا يريدون لمس

أذنيهم ويلاحظوا التوتر الذي يظهر في الكتفين ثم يسترخوا ويعودوا بهما إلى وضعهما المريح ويدرسوا التمارين بين حالتى التوتر والاسترخاء من جديد.

### • الجلسة الثانية: للتدريب على استرخاء الرأس والرقبة:

يتأكد الإخصائى النفسى فى بداية الجلسة من استجاب المتعلمين للتمرينات السابقة لليدين والكتفين، وذلك حتى لا يتم الانتقال إلى تدريب آخر دون معرفة مدى تمكنهم منه. بعد ذلك ينتقل بهم إلى جزء آخر من الجسم وهو منطقة الرأس والرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يجعد جبهته وحاجبيه إلى أن يشعر أن عضلات الجبهة قد اشدت وأن الحلق قد تجعد، ثم يطلب منهم أن يعودوا بعضلاتهم إلى وضعها المريح ويكرر ذلك التمرين من جديد حتى يشعروا بالتعرق بين حالتى التوتر والاسترخاء.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يطلق عينيه بإحكام بقوة إلى أن يشعر بتوتر فى كل المنطقة المحيطة، وكذا العضلات التى تحكم العين، ثم يطلب منهم أن يتركوا أعينهم على سجيتهما فى وضعهما المريح ويلاحظوا التعارض بين التوتر والاسترخاء، ثم تكرر التمرين من جديد .. ويطلب منهم أن يطبقوا أعلى العنق والأسنان والشفةين بقوة وإحكام كما لو كانوا يعصون على شيء ما بقوة، ثم يطلب من كل منهم أن يدع فكيه وشفتيه مسترخيان ويلاحظوا الفرق بين حالتى الشد والتوتر التى تسرى حول للعنق والاسترخاء الذى يحدث له بعد ذلك.

بعد ذلك ينتقل بهم إلى تدريب منطقة الرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يمسح برأسه إلى الخلف بأقصى ما يمكنه إلى أن يشعر بالتوتر فى خلف الرقبة والجزء الأعلى من الظهر ثم يعود بها إلى وضعها المريح ويلاحظ أيضاً التعرق بين حالتى التوتر والاسترخاء وتكرر ذلك مرة أخرى.

### • الجلسة الثالثة: للتدريب على استرخاء الصدر والبطن والظهر:

بعد التأكد من إتقان التمارين السابقة يطلب الإخصائى النفسى من كل طالب أن يقوس ظهره، ويلاحظ التوتر الذى بدأ يحدث للظهر، ثم يطلب منهم أن يسترخوا

ويعودوا بالظهر إلى وضعه الطبيعي ويكرر التمرين، ثم يتم الانتقال إلى تدريب الصدر وذلك بأحد نص عميق وكثمة لأطول فترة ممكنة ويطلب منهم أن يلاحظوا التوتر الذي بدأ يسرى في عضلات الصدر ثم يطلب منهم أن يقوموا بطرد الهواء (الرفير). وبعد ذلك يتم الانتقال إلى منطقة البطن وذلك بسحبها إلى الداخل في اتجاه الظهر (أى شمس البطن للداخل) والبقاء على هذا الوضع قليلا ثم بدعها تسترخى ويتم تكرار هذا التمرين ويطلب منهم ضرورة ملاحظة العرق بين حائتي التنفس والاسترخاء.

#### ● الجلسة الرابعة: لتدريب على استرخاء الساقين والتمارين:

بعد أن يتأكد الإخصائى النفسى من إتقان المتعلمين لكل التمارين السابقة بدءً باليدين والكفين مروراً بالرأس والرقبة وأحيراً البطن والظهر والمصدر يبدأ بتدريب الساقين حيث يطلب من كل طالب أن يقوم بمرد ساقيه وإيعادهما قدر استطاعته حتى يشعر بالتوتر فى المحدثين، ثم يدع ساقيه يسترخيان، ويلاحظوا حالة الشد والتوتر التى حدثت للساقين والفخذين وحالة الاسترخاء التى أصبحت عليها، ويتم تكرار التمرين أكثر من مرة، بعد ذلك يتم الانتقال إلى بطن الساق وذلك بأن يطلب من كل منهم أن يثنى قدميه إلى الأمام فى اتجاه الوجه إلى أن يشعر بالتنقص الشديد فى بطن الساق وفصية رجليه، ثم يعودوا بأرجلهم إلى وضعها المريح ليشعروا بالعرق بين التوتر والاسترخاء.

#### ● الجلسة الخامسة: استرخاء الجسم ككل:

هى هذه الجلسة يتم عمل كل التمارين التى تم للتدريب عليها وذلك بصورة ثابتة ونظامية بدءاً من اليدين والكفين ثم الرأس والرقبة، والظهر والبطن والمصدر، وأحيراً الساقين والقدمين وذلك للتأكد من استيعاب جميع أفراد المينة للتمرين بالكامل وذلك قبل الانتقال بهم إلى جلسات التحصيل.

### ثانياً: بناء المدرج الهرمي:

بعد أن يتم حضور مواقف التعلق الاجتماعي عند المتعلمين خلال الجلسات السابقة للاسترخاء، يتم وضع هذه المواقف في قائمة متدرجة بحيث يكون أكثر المواقف إثارة للتعلق في أسفل القائمة، وأقلها إثارة للتعلق في أعلى القائمة، ويتم عرض هذه القائمة على المتعلمين للتأكد من تسلسل المواقف من أقلها إثارة للتعلق إلى أشدها إثارة له.

وفيما يلي نموذج لمدرج التعلق الاجتماعي:

#### الموضوع:

- الذهاب لحفل إحتفال جائرة أو شهادة تقدير وإلقاء كلمة فيه.
- خطوات المدرج الهرمي:
- أنت مدعو لإحتفال جائرة وإلقاء كلمة وياقي على الحفل يومين.
- أنت تفكر فيما سوف ترتديه في هذا الحفل.
- أنت نهد إلهطية التي سوف تلقيها في الحفل.
- باني يوم وأحد على ذهابك للحفل.
- أنت في عشية الذهاب للحفل.
- أنت في صباح يوم الحفل وياقي ساعات قبلة.
- أنت الآن تستعد لارتداء ملابسك والذهاب للحفل.
- لقد ارتدبت ملابسك وأنت في طريقك للحفل.
- أنت الآن في السيارة التي تنقك للحفل.
- لقد وصلت الآن إلى باب قاعة الاحتفالات.
- لقد نزلت لتوك الآن من السيارة وفي طريقك للجلوس بصحبة مرافقك.

- لقد بدأ العمل وقد حان دورك للصعود واستلام الجائزة.
- لقد نودى على اسمك ووضعت مع مرافقك لاستلام الجائزة.
- أنت الآن في طريقك لاستلام الجائزة.
- لقد تسلمت الجائزة وهي طريقك لإلقاء كلمة.
- أنت الآن تلقى كلمتك على الحاضرين.

### ثالثاً: إجراء صالية التحسين:

بعد أن تم بناء مدرج القلق عندئذ تبدأ جلسات التحسين، ويطلب الإخصائي التعمسى من كل طالب أن يرفع إصبع يده اليسرى حين يبدأ في تحليل المعطر وأن يستمر تخيله له وهو في حالة استرخاء ولمدة عشر ثوانٍ منذ بداية رفع إصبعه، وإذا ما شعر بالقلق أثناء تحليله للموقف يرفع إصبع يده اليمى فإذا ما رفعه يطلب منه التوقف عن تذيل للمنظر والعودة إلى حالة الاسترخاء مرة أخرى، ولا ينتقل إلى المنظر التالي قبل أن يتمكن من تحليل المنظر مرتين على الأقل دون رفع يده اليمى والاسترخاء فترة بسيطة بين المربين، وعادة ما يتم إنهاء الجلسة بمنظر قد نجح المتعلمين في تحيله دون أن يشعروا بالقلق، ويتم بدء الجلسة التالية بهذا المنظر الأخير.

وهكذا حتى يتم الانتهاء من جلسات التحسين يتأكد الإخصائي من اجتياز كل طالب لقائمة مدرج القلق الاجتماعي بنجاح، ويمكن بعد أن يصعهم في مواقف حقيقية (أثناء حفلة، رحلة، اجتماع ... إلخ) وغيرها من المواقف للتعرف على ما حققوه من نجاح في اجتياز القلق الاجتماعي.

### (٤) إنخفاض تقدير الذات:

أن كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين وبالتالي يمكن ذلك على سلوكهم فتجدهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم

من الناس والبعض الآخر بقدرين أنفسهم حق قدرها وبالتالي يمكن ذلك أيضاً على سلوكهم نحو غيرهم فنجدهم يتصرفون لفصل مع غيرهم . وتوجد ترميمات عديدة لتقدير الذات منها أنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل بتراوح ما بين الإيجابية والسلبية .

كما أن تقدير الذات بعد تقييماً يصمه الفرد لنفسه وينصه ويصل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات انجازات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن انجازات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها . وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خيرة دائية يملكها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التفسيرية المختلفة

مما سبق يرى المؤلف أن تقدير الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كفاءته رؤية الآخرين وتقييمهم له ، وأنه يؤكد الدور الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته ، وهذا يوضح أهمية التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدى الفرد .

### العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات

إن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والإسقاط يكون في مجمله استدماج الحس وإسقاط القبح ، والتوازن بين السلبين ليس مصمومياً شاماً مما يجعل الريادة في جانب نسب التفاضل في الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرصة لعوامل ديناميكية ذاتية تؤثر فيه ، وعليه نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخارجي بالذات فإنه يترتب انعكاساً ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو في حقيقته مقارنه للتعرف على الذات لدى نصل إلى افتراض أن العوامل الدينامية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها .



وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض :

١- عوامل تتعلق بالفرد نفسه : فقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد مطمئناً بصحة نفسه جيداً ، ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته .

٢- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية : وهي متصلة بطروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربي ونشأ فيها للفرد وكذلك نوع التربية ومنها :

- هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة ؟

- هل يقر لنفسه ما يريد ؟

- ما نوع المصطب الذي يفرض عليه ؟

- نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عناداً) ؟

وحاصله القول أنه بقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما نؤدى إلى درجة عالية من تقدير الذات .

كما أن من العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته والتي تتعلق بالفرد نفسه منها أيضاً استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة ، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية والأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته يزداد ، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع الحوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض ، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة التنموية والتعليمية التي يمر بها .

والقلق من المفخبرات التي وجد أن لها تأثيراً كبيراً على تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد فقد أوضحت العديد من الدراسات أن الفرد السوي الذي لا يعاني من القلق يتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات وقد أكد روجرز على أن تهديد الذات أو سوء التوافق يحدث عندما يتعرض الإنسان للقلق، كما أن القلق هو استجابة انفعالية للتهديد تنذر بأن بنى الذات المنظم قد أصبح في خطر، فالقلق يؤدي إلى أحداث تغيير خطير في صورة الفرد عن ذاته، أما إذا كان الفرد سويًا لا يعاني من أي قلق زائد فإن هذا يؤدي إلى أحداث التوافق الشخصي ويؤدي إلى تقدير ذات مرتفع لدى الفرد.

ويمكن القول بأن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيداً عن القلق حتى أعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مولحه العمل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحر والانهيار، أما ذو التقدير المنخفض للذات فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو للصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقاً.

### ٣- لاختلاف تقدير الذات باختلاف مواقفها:

من المعلوم إن تقديرنا لذاتنا يتغير في المواقف المختلفة كتغير مفهومنا لذاتنا في المواقف المختلفة أيضاً، فقد يقدر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقته الشخصية بالآخرين ويقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب دكاء وتكبرا، ويقدر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله، ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون في كل المواقف بصرف النظر عن القيمة المبدئية التي قدروها لأنفسهم أن يسلكوا بطرق تدعم تقدير الذات وقد يكون تحقيق ذلك صعباً في بعض الأحيان حيث إن حوارنا وآراءنا عن الواقع تؤدي إلى نوع من الصراع فيما بينها مما يهدد تقدير الذات، ويبدو أنه لا سبيل إلى الخروج من هذا الصراع بدون عدم إشباع (رفض متطلبات الهم) أو الوقوع في حملاً (رفض متطلبات الذات العليا) أو الأصابع بالصبر (رفض متطلبات الذات)

وتكون النتيجة هي القلق والشعور بالخوف، ويمكن القول بأنه التحليل النفسي، أن تهديد تقدير الذات هو تهديد للذات التي تحاول أحداث توازن بين الحاجات المتصارعة، ولا توجد طريقته سهلة للتخلص من الصراع ولكن كل ما تعطه الذات هو محاربه وقاية نفسها من القلق الذي يحدثه الصراع.

وينصح مما سبق، أن تقدير الذات بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المعتمدة، وتتمتع أيضاً أهمية للعوامل البيئية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد، وأهميه القلق في تكوين تقدير ذات مرتفع لمن لا يعاني من القلق ولديه درجة ملائمة من الاستقرار النفسي ويستطيع مشاركة الآخرين والإقبال عليهم والتعامل معهم، أما من يعاني من القلق والتوتر النفسي الشديد فإنه بلا شك لديه مفهوم سلبي عن ذاته وبالتالي يعاني من التقدير المنخفض للذات وكذلك نجد في تقدير الشخص لذاته يتميز باختلاف المواقف، فقد يقدر الشخص ذاته بدرجات متفاوتة حسب الموقف الذي يتعرض له حتى لا يكون عرصه للقلق والصراع وتهديد الذات.

وهي هذا الصدد ولما لجمال صعوبات التعلم من آثار سلبية على العملية التربوية داخل الأسرة ودخل المدرسة، فقد تمحدث وتنوعت الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة، فقد حارلت بعضها التعرف على الخصائص المعرفية، والسلوكية، والانفعالية، والتعبيرية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية أمثال: محمود منسى (١٩٨٩)، السيد صقر (١٩٩٢)، فوجن وآخرون (Voughan et al, 1992)، عبد الناصر أنيس (١٩٩٣)، سعدة أبوشقة (١٩٩٤)، بيريرا (Barbara, 1996)، وفيشر وآخرون (Fisher et al, 1996)، لورانس وكارين (Lawrence & Karen, 1996)، جونسون (Johnson, 1997)، محمد الديب (٢٠٠٠)، نصرة جلجل (٢٠٠١)، عفاف عجلان (٢٠٠٢)، وكان وجوى (Kane & Joy, 2002) والتي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأبطال ذوي صعوبات التعلم يتصعبون بمسئوري

منخفض في تقدير الذات، التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي مع العاديين داخل حجرة الدراسة.

### (٥) قصور المهارات الاجتماعية:

ينظر للمهارات الاجتماعية على أنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً بأوقات قيمة، وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد، ولأن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين بوجه عام.

وتُعرف بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية سواء أكانت لفظية أو غير لفظية يستجيب لها الأطفال في علاقاتهم مع الآخرين (كالأقران، والوالدين، المدرسين، والجزيران) كمحكات لمصادر للتفاعلات الشخصية، وتمثل هذه المجموعة مقومات للتفاعل مع البيئة المحيطة بهم كمكاسب مرغوبة أو غير مرغوبة في البيئة الاجتماعية بدون إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين.

ويعرفها المؤلف بأنها القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وصيغ التفاعلات في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وفي هذا الصدد تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: سعد أبو شقة (١٩٩٤)، أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وطه هنادي (٢٠٠٧) والتي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم، ويفتقرون إلى المناسبة للآخرين والإدراك للملائم للمواقف الاجتماعية.

كما يذكر أنور الشرقاوي (١٩٨٤: ١٠)، ومحمد الطيب (١٩٩٤: ١٢٢) بأن الدراسات والبحوث التي أجريت حول خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تؤكد على أنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي والرفس من المعلم والأقران، وأنهم أقل مروية وقبولاً اجتماعياً، كما أنهم أقل تقديرًا لذاتهم، وأكثر قلقًا ويظهرون سلوكيات

غير اجتماعية، و يفكرون إلى مهارات الاجتماعية.

## (٦) السلوك الإنسحابي (الانسحابية):

يظهر الكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم إنسحاباً من المواقف الاجتماعية والعزلة والاستعراق في أحلام اليقظة والكسل والحمول. إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لعمل ذلك. وهم لا يمثلون أى تهديد لغيرهم من الأشخاص.

ويعد الانسحاب الاجتماعي ظاهرة سلوكية معقدة ذات جوانب متعددة. وقد تكون هذه الظاهرة نتيلاً على عجز في الأداء أو عجز في المهارات، وهي كلتا الحالتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والقلق والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة.

وحقيقة الأمر أن السلوك الإنسحابي هو الذي تتحكم به المثيرات التي تسببه، وبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالتدريب هي فم الطفل يؤدي إلى إغراز الألعاب، ورسول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.

كما أن السلوك الانسحابي لا يتأثر بالمثيرات التي تكميه وهو أقرب ما يكون من السلوك الإلزامي، فإننا نضع الإنسان يده في ماء ساخن فإنه يستجيب أوتوماتيكياً، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وإن لدى يتخير هو المثيرات التي تسبق هذا السلوك.

فالانسحاب الاجتماعي - إذن - بصورة عامة - هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، إننا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يحقق في المشاركة ولا سيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية، أو بناء صداقة

مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة ، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة ، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة .

ويعرف كمال سي سالم (٢٠٠٢: ١٨٤) السلوك الانسحابي بأنه أحد المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذي يعبر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع ، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية ، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك : الانطواء على الذات ، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد وادعاء المرض ، والخوف، وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين .

في حين يعرفه مؤلف الكتاب بأنه ذلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات. وأنه يتضمن البعد - من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأفراد والموافق الاجتماعية، ولأن الكثير من الأفراد المصطريين سلوكياً يطهرون إنساناً من المواقف الاجتماعية ، والعزلة والامتناع في أحلام اليقظة، والتكسل والحمول - وأن مثل هؤلاء الأفراد لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ، ولا ينظرون إلى الأفراد الذين يتكلمون معهم، ولا يكونون صدقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك . وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأفراد .

### تقييم الانسحاب الاجتماعي وتشخيصه

تكاد تحقق أدبيات التربية الخاصة فيما يتعلق بقياس سلوك الانسحاب الاجتماعي على أن هناك ثلاثة أساليب رئيسية لتقييمه وتشخيصه، وهي الملاحظة، وتقدير الأقران، وقوائم التقدير السلوكية . وهذه الأساليب يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

#### ١- ملاحظة: Observation

وهي أكثر الأساليب استخداماً في هذا الخصوص ، وتتضمن ملاحظة أفعال تفاعل الطفل في المواقف الطبيعية بشكل مباشر . والأساس في مكونات الملاحظة

المباشرة الطبيعية يتمثل في تعدد السلوك بدقة وفي تحديد المواقف التي سوف تتم فيها ملاحظة السلوك ، وفي إرسال الملاحظين لتسجيل الأنماط السلوكية المختلفة ، وفي التأكد من أن السلوك تتم ملاحظته بدقة وبشكل ثابت . كذلك فإن هذه الطريقة تمكن الباحثين من قياس سلوك الطفل بشكل متكرر ، ودراسة التأثيرات التقبلية والمثيرات البعدية المرتبطة بسلوكه ، وذلك له أهمية كبيرة في تعديل السلوك وبالتالي في وضع الخطط العلاجية المناسبة .

## ٢- تقديرات الأقران وتقييماتهم: Peer assessment

وتهدف إلى معرفة تقدير الأقران للسلوك الاجتماعي ، والمكانة الاجتماعية للطفل ، ويستخدم لتحقيق هذا الهدف المقاييس السوسيومترية على نطاق واسع .

## ٣- قوائم التقدير السلوكية : Behavioral Rating inventory

ويقوم بتطبيقها المعلمون ، وتتضمن توظيف هذه للقوائم في تقييم السلوك الانسحابي للأطفال ، وتشتمل هذه القوائم مجموعة من الأنماط السلوكية التي يطلب من المعلمين تقدير مدى إظهار الطفل لها .

## إتيكيت التعامل مع ذوي صعوبات التعلم:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم جزء من المجتمع الذي نعيش فيه ولأن أغلب مجتمعنا لا يثق في التعامل معهم فمن ينظر إليهم نظرة شفقة ومنا من يخاف أن يتعامل معهم ويسئ أنه طفل وقبل ذلك كله يتسبب إنه إنساني ولذلك أنقل لكم إتيكيت التعامل معهم حتى نستفيد جميعاً .

يقوم التعامل الاجتماعي بتزويد الطفل بحبرات تعليمية تساعد على تعلم المهارات الاجتماعية وتعلم المهارات اللغوية والحركية وطرق التعبير عن المشاعر والمواظب وتعرفه بالقيم الأخلاقية . وليس هذا التعامل دوراً كبيراً في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأطفال الماديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم فمن منا لا

يحتاج إلى تواصل وتفاعل اجتماعي مهما اختلف مستواه التعليمي أو الاجتماعي أو حتى قدراته العقلية والجسدية النسبية؟

وكأى فرد من أفراد المجتمع يحتاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتفاعل الاجتماعي والذي يكسبهم ثقة وأمان. وهذا لايعنى أن هذه الفئة من الأطفال تحتاج لعنان خاص لأنها تشعر بكل شيء من حولها رغم أن الله قدر بأن تتعرف وطيفة أحد أعصائهم لحكمة يلهمها وحده سبحانه وتعالى. وقد يخطئ بعض الناس بأحاساسهم بالشفقة على هذه الفئة فلا يعرفون بين شفقة وعطف. فالطفل ذوي صعوبات التعلم لا يحتاج لشفقة بقدر ما يحتاج لعطف وحنان.

والقاعدة الأهم والاعم في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم هي التعامل العردي (أى أن تعامله باستقلالية وتشعره باهتمام وانتباه خاص). حيث إن إحساس الطفل ذوي صعوبات التعلم بنفسه يأتي من خلال معاملته له.

فإن أحسنه أنه شخص طيب وأحسنه بمحبته فإنه سيكون فكرة عن نفسه بأنه كذلك، وأنه ذو شأن في هذه الحياة. أما إن أحسنه بأنه ليس محبوباً وأنه شيء غريب فإنه سينشأ على ذلك ويكون فكرة سلبية عن نفسه.

وتلاواصل الاجتماعي هنون لا تقتصر على طبقة معينة من الناس. فهناك أيضاً إيتيكيت للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم. فقد يصدف أن تتلقى بهذه الفئة في مكان عام أو في الطرقات أو حتى تكون مستصفاً لهم في بيتك.

فما هي أصول التعامل مع الأطفال في المواقف والمناسبات الاجتماعية (إيتيكيت للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم)؟

أولاً: ما يوجب عمله عند التقائك أو استقبالك لطفل يعاني من صعوبات في التعلم:

١ . إسأل الطفل عن اسمه بديرة هائلة محافظة على إبتسامتك. فإن كان لا يعرف اسمه انتظر الرد من المرافق له. وبعد أن تعرف اسمه حييه باسمه



بصوت هادئ (أفلا يا أحمد، كيف حالك؟).

٢. إن الصوت والكلمات المستحتمة جزء لا يتجزأ من عملية التواصل هادئة الصوت الهادئة وسرعة الكلام الهادئة من شأنها أن تزرع الأمن والثقة وتزيد من تفاعل الطفل ذو الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣. قد يسيء هؤلاء الأطفال تفسير المواقف الاجتماعية وقد يستجيبون لها بطريقة غير ملائمة حيث يكون النمو الاجتماعي لتلك الفئة ضعيفاً ويظهر ذلك في المواقف الاجتماعية، فملى من يتعامل معهم أن يحاول تفهم ذلك وتذركه بشدهم للمشاركة وخاصة أن كانوا يحاولون التلمس والاستعاب، فهم بحاجة ماسة للتشجيع على التمتع.

٤. من المهم مكافأة أو تعزيز هؤلاء الأطفال لتشجيع التواصل والاتصال لديهم.

**ثانياً: عند محاولة الحديث والمشاركة مع ذوي صعوبات التعلم في المواقف الاجتماعية المختلفة:**

عند محاولة الطفل التعبير عن ذاته يجب الأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:

١- استمع له إذا أتاك طفل من ذوي صعوبات التعلم محدثاً عليك الاستماع إليه وعدم استمعاله بالكلام. فقد يتأفف البعض ويحاول الاستمعال بحجة عدم فهمهم لما يتكلم الطفل. فمن اللائق في هذا الحال إعطاء الطفل فرصة للتعبير عما يجول في قرارته والتنقيص عما في باله حتى لو كان بالأصوات. فعندما يتواصل الطفل ذو الصعوبة في التعلم مع أي كان فهو يحاول جاهداً أن يقول لك ما يشعر به، بل ولربما يريد أن يعبر لك عن مدى سعادته. لذلك علينا محاولة فهم ما يقول ومساعدته في التعبير عن نفسه حتى لو استدعى الأمر الاستمالة بمن يساعدنا على فهم أقواله في تلك المواقف.

٢- أشعره باهتمامك فيما يقول أعط الطفل اهتمامك وأصغ إليه حتى لو لم تفهم كل ما يخبرك به. وإياك أن تشعره باللامبالاة فيما يقول أو أنك غير مكترث. فإن حسن استماعك للطفل وعدم مقاطعته لتعبيراته تشجعه على تطوير مهارة التعبير عن الذات والإنتاج اللفظي.

٣- تعديل السلوك إلى أخطاء الطفل ذو الصعوبة في التعلم وإياك وأن تعاقبه بقسوة جارحة ولا أن تفرض في دلاله بتجاوزك لأخطائه. فالقسوة الجارحة منتهىها نظرات شعبة تشعره بالحرمان والانتفاص وخاصة إلى حصل هذا أمام الناس. كما ويجب عدم تجاور الأخطاء إلى صدرت في مواقف معينة، بل كنأى طفل سوى علينا تعديل سلوكه بالعقاب إلى أخطاء وتعميره بالادواب إلى أصاب.

٤- لا يكون العقاب أمام جمع من الناس إلا عقاباً لفظياً لا يجرح. فالهدف من العقاب تنبيهه لعدم قبول السلوك إلحاشي. بذلك يتبى الطفل لأخطائه فيجتنبها ويشعر بالمراقبة المستمرة والتي من شأنها تعويد الطفل على السيطرة على أخطائه وتجنبها. ومن جهة أخرى إلى أخطأ الطفل فلا يجب أن نحل مشاكله بعزله عن العالم لإراحة نفسه، بل علينا أن ندعنه للتواصل الاجتماعي ونمجه مع الآخرين. فإن من أهم الجوابب التي يجب أن يركز عليها وبأخذنا بمحمل الجدد هي الجوابب الاجتماعية والتواصلية للطفل ذو الصعوبة في التعلم.

ومن هنا يجب أن نتذكر دوماً أن طفلنا يحتاج لسلطنا واهتمامنا. والعطف والاهتمام لا يعنى أبداً الإفراط في تدليك وتجاور أخطائه، بل اهتماما ينعكس في تشلطنا له وتقويته للانتماج في المجتمع وهذه أبسط حقوقه.

فعلينا جاهدين أن نجذب أبنائنا المعاقين الانتماج اجتماعياً لأن حاجاتهم النفسية بنفس المستوى من الأهمية لحاجات الأفراد الآخرين. ويجب أن نراعى أنه

من أقل حقوق الطفل ذو صعوبات التعلم الخاصة هو السماح له بالتفاعلات الروتينية لإعطائه الفرصة بالشعور بالأمن والثقة. وهذا كله يعتمد على من يتعامل مع الأطفال.

ومما سبق يؤكد المؤلف على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثلهم كمثل المعتات الأخرى والناس عامة، لهم كما لغيرهم إيديكيت وفن في التعامل. فنلذوق الرفيع لا ينحصر مع فئة معينة من الناس، بل هو طبيعة في الشخص نتبع منه ونتمسك بجأحه في حياته ومع من حوله. آمليين التعاون والانتماج مع هذه الفئة من الأفراد وإعطائها أبسط حقوقها في الحياة والتعامل مع الناس.

### **التطبيقات التربوية لاستخدام الكمبيوتر في مجال التربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة:**

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي تقدماً ملموساً وانفجاراً معرفياً ملحوظاً في مجال العلوم السلوكية والتربوية، حيث ظهرت العديد من النظريات والرؤى التربوية المتجذرة بالاهتمام، والتي مهنت لظهور بعض العلوم الجديدة في المجال التربوي ومنها على سبيل المثال، علم التظيم Science of Instruction وعلم تصميم التعليم Science of Instruction Design وغيرها، مما يستدعي الأمر البحث والتفكير في كيفية استثمار هذه السرعة وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها ورفع مستواها الكيفي، وهو ما قد يتحقق من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية التوظيف الأمثل المبني على أسس منهجية سليمة.

والتعلم الذي يستخدم للحاسب الإلكتروني (الكمبيوتر) أظهر فعالية في تحسين عملية التعلم. فالمواد التعليمية المستخدمة في هذا المجال من نوع البرامج الحاسوبية والتي يتقدم بها المتعلم ضمن طريق وأحد من إطار إلى الذي يليه، بحيث إن مادة أي برنامج تعتمد على المادة الموجودة في البرنامج السابق له.

ومن المتوقع أنه كما يحسن استخدام الكمبيوتر أداء المتدربين، فإن استخدامه لدى ذوي صعوبات التعلم الخاصة سيكون أكثر فاعلية، لأنهم في محييين الحاجة إلى

وسيلة تعليمية متمثلة الحواس، فيريد من انتباههم ويمنى تفكيرهم ، وينفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى كل ما هو جديد، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يلعب دوراً فعالاً كأداة ترفيهية في تحسين نوافهم النفسي والاجتماعي الذي يمانون من انخفاصهما .

لذلك فإن الأطفال ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة في أشد الحاجة لتعلم بعض العنصر والنظم التعليمية لكثير من الأطفال العاديين، ويوضح الجدول التالي مزايا التعلم بالكمبيوتر لدى ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة. (Judith, 1983: 215-216)

**جدول (٢) مزايا وفوائد التعلم بالكمبيوتر لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة**

مزايا التعلم بالكمبيوتر	للعائد
١- يوفر بيئة تعليمية آمنة للتلميذ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ.</li> <li>• يشجع المتعلمين على حوص أي تجربة بدون الشعور بالحظر.</li> <li>• يشجع المتعلمين على الاستقلالية الذاتية والاحساس بالمسؤولية تجاه التعلم.</li> </ul>
٢- يمكن أن يعد برنامج فردية حتى ولو كان للتطبيق جزءاً من البرنامج.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يدرس في المتعلم حسب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها كما يوفر له الطرق التدريبية التي تناسبه.</li> <li>• يدرس في المتعلم اللغة بالنص عندما ينجح في اختيار أي تجربة ثم يبدأ في أن يفكر في نفسه كمتعلم.</li> </ul>
٣- يلبي احتياجات المتعلمين وبناء على ذلك ، يجعل المتعلمين يتحدون قراراتهم بأنفسهم.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يشجع المتعلمين على اتخاذ القرار بأنفسهم فهم ليسوا في حاجة إلى مساعدة من أي شخص.</li> </ul>

مزايا التعلم بالكمبيوتر	الفائدة
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التمس ، فالمتعلم يبحث بمفرده عن الكيفية الصحيحة التي يجب بها عن الأسئلة .</li> <li>• يبحث في المتعلمين الالتزام بالوقت فكل مرحلة لها زمن معين .</li> <li>• كل ما يقرأه المتعلمين يجدون له تفسير بياني .</li> </ul>
٤- يمددهم بالإشارات وإيماءات وحلمية عما يحتاجونه .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• المتعلم يعرف فوراً نتيجة أفعاله للقرار .</li> <li>• المتعلم يكون على دراية بالإجابة الصحيحة لكل سؤال من الأسئلة المعروضة عليه وكيفية الوصول للحل الأمثل .</li> </ul>
٥- يستلزم أن يتعلم المتعلم إجاباته .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يشجع المتعلم على الثقة والاعتزاز في الإجابات .</li> <li>• يقوم المتعلم بإدخال إجابته باستخدام الحروف للوصول للحل الصحيح من خلال لوحة المفاتيح .</li> <li>• ينمي للتأخر الحركي/بصري من خلال العين واليد .</li> </ul>
٦ يعطى للتلميذ نقاط يصل إلى الحل الصحيح من خلالها .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يسمى في المتعلم التحكم الذاتي أو يحطه يستخدم للمحاكاة (المسافة في الكمبيوتر) حتى يصل للأسلوب السليم في الحل .</li> </ul>
٧- يعطى للتلميذ نموذجاً رياضياً ولغوياً في أن واحد .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يمكن للمتعلم أن يعالج أحد الجمل بتزنيها ويرى بعد ذلك تأثير ذلك ، بمعنى أن الكمبيوتر يوضح له بعد ذلك إذا كانت جملته مقبولة أم لا .</li> </ul>

وعلى هذا، فالكمبيوتر يعتبر في أهميته كمستودع احتياطي بمثابة صندوق مليء بالكثير المحمل بالأمل إلى احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، ولقد ساعدنا من خلال تطورات التكنولوجيا ، وهذا يعني أن مستخدمي الكمبيوتر يجب أن يعرفوا أنه متعدد الجوانب والاستخدامات، ويعني أيضاً أن التكنولوجيا التي نتحدث في صناعته استحدثت بشكل تطبيقي لتكيف مع هؤلاء الأطفال ، كما يجب أن يتكيف مع استراتيجياتهم التعليمية بالمثل.

وفي هذا الإطار، فإن التعليم باستخدام الكمبيوتر والذي أساسه التعليم التكنولوجي يمكن أن يسهم بشكل فعال في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، فالكمبيوتر لديه القدرة على مساعدتهم في الرقابة من ظهور مشاكل تعليمية طارئة ، لذلك فقد تم الاتفاق على أن الكمبيوتر وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدراً مساعداً من مصادر تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، لذلك فإن استخدام الكمبيوتر له الفاعلية في مدارس التربية الخاصة لحاجة هؤلاء الأطفال الخاصة إلى برامج ذات طابع خاص يتمشى مع مستوياتهم وقدراتهم (Joseph Theodoret, 1995: 76-78)

كما يستطيع الكمبيوتر أن يلعب دوراً مهماً في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، حيث يكون في أغلب الأحيان وسيلة فعالة تحفز عليهم عبداً كبيراً في إنشاء تعليمهم ، وقد طور مركز أبحاث الكمبيوتر في مدينة لومان بفرنسا ، برمجية تعليمية لتعليم القراءة والكتابة بواسطة الكمبيوتر للأطفال الذين تأخروا في تعليمهم أو الذين يعانون من مشاكل حركية نفسية (مهارة) أو مشاكل مكانية أو زمنية ، حيث باستطاعة تلك البرمجية تشبيه حركة القلم على الشاشة بنفس الطريقة التي تتم بواسطة الكتابة اليدوية. (إبراهيم العار، ١٩٩٨: ٦٢ - ٦٣)

ومن ضمن تطبيقات الكمبيوتر لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أنه إلى الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وأقل عناء، وفي كثير من الأحيان بأقل تكلفة أيضاً ، وقد أدت التكنولوجيا إلى تقديم وتوفير الكثير من المهمات لذوي الاحتياجات التربوية

الخاصة ، ويتمتع الكمبيوتر كوسيط تعليمي بمميزات خاصة في مجال التأهيل المهني ونهضة هؤلاء الأطفال للسل ، كما يسهل إندماجهم في المجال الإنتاجي ، أما بالنسبة لفرص المسألة فإن للكمبيوتر وتطبيقاته الإلكترونية أهمية خاصة لأدنى الاحتياجات التربوية الخاصة إذ أنه يمكنهم من تحقيق حياة مستقلة ومنجزة ، وبالتالي للحفاظ على كرامتهم الإنسانية ، وهذا بسبب التطورات المتقدمة التي أحرزتها التكنولوجيا الجديدة (لأسما التكنولوجيا القائمة على الكمبيوتر). (عبدالمعاط سلامة، ٢٠٠١: ٢٢٢)

لذلك فلكمبيوتر لا يقدر بمال ويقوم بمساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التغلب على كثير من الصعوبات التي تواجههم في أثناء تعلم القراءة أو الكتابة أو الرياضيات ، فهو يمنحنا المادة التعليمية اللازمة ، كما يستطيع أن يرصد مدى ما يحققه المتعلمين من تقدم وأن يمنحنا كذلك المساعدة العلاجية المناسبة. (عبدالله هاب كامل، ٢٠٠١: ٢٢٦ - ٢٢٣)

وفي ضوء الاهتمام بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أظهرت المستحدثات التكنولوجية دورها الفعّال في شتى مجالات الحياة على وجه العموم والتربية على وجه الخصوص ، لذا تم لخدول الكمبيوتر الذي يعد الأب الروحي لكل المستحدثات التكنولوجية (الوسائط المتعددة Multimedia. الوسائط الفائقة Hyper-media. الفيديو التفاعلي Interactive video. شبكة الاجتماع عن بعد Confer-ence video. الإنترنت (Internet) ببيس وسائطه المتعددة وفعالة الاستخدام في التعليم لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. (محمود أبراجي ، ٢٠٠٣: ١٩٩ - ٢٠٠)

وهناك العديد من التطبيقات للتربية المسألة في مجال الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، فطلي سبيل المثال: إذا كان الطفل كميما فيمكن أن يستخدم طابعات بريل لطباعة ما هو على شاشة أو استخدام برنامج صوتية لقراءة ما يعرض على الشاشة ، أما إذا كان أصمًا فيمكن أن يستخدم الشاشة مع المؤثرات المرئية ، وإذا كان متخلفًا عقليًا فيمكن أن يستخدم الشاشة مع المؤثرات المرئية

والصوتية تحت إشراف وتوجيه المعلم ، كذلك يمكن استخدام الشاشة التي تعمل باللمس ، ولكنها غير منتشرة في العرب الصغرى حتى الآن .(إيمان العرو ، ٢٠٠٤ : ٢٥ )

فالكومبيوتر يشجع الأطفال ذوي الاحتياجات للتربية الخاصة في الحصول على المعلومات والبحث عن المعرفة بأنفسهم بدلاً من الاعتماد على نشاط المعلم في التلقين المباشر لهم كما هي كافة الأساليب للتقليدية في الفصل المدرسي ، بينما المتعلمين يجلسون في سكون بلا نشاط يتكرر ، فالكومبيوتر دائرة معارف كاملة طامها توفرت برامجه Software وأسطوانات مجمعة C.D.s وإمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت العالمية لأي مجال أو علم أو معلومة من أي مكان في العالم وجميعها إمكانيات يمكن أن يتعامل معها الطفل بالسرعة التي تتناسب مع قدراته العقلية والجسمية ومع ما يعانيه من إعاقة أو قصور هي تلك القدرات وتعطيه في الحال النحوية الراجعة للتعرفية اللازمة لتدعيم عملية التعلم من جهة ، وقدرته على الإنتاج الفكري والمعرفي من جهة أخرى .(عثمان هراج ، ٢٠٠٤ : ٢٣١ - ٢٦٢ )

لذلك يعتبر الكومبيوتر وسيلة تعليمية فعالة مع الأطفال ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة ، فهم يجدون متعة كبيرة في أداء مختلف المهام والأنشطة باستخدامه ، حيث يريد من دفعيهم للتعلم مما يحسن من مستوى تحصيلهم ، ويساعدهم على الاستعادة من كل المصادر المتاحة في بيئة التعلم ، وهو ما يعمل على تطوير وتنمية جوانب القوة لديهم ، ويحد بالتالي من نواحي ضعفهم وما قد يرتبط بها من مشكلات معرفية .(عادل عبدالله ، ٢٠٠٤ : ٦٨٦ - ٦٨٧ )

ولما كان عالمنا اليوم يعيش عصر العلم والتكنولوجيا ، عصر التقدم العلمي ، ولا نقالي إذا قلنا أن من أبرز ظواهر التقدم العلمي والتقني ظهور الكومبيوتر إذ بعد الكومبيوتر كعلم نظري ، وتطبيق عملي ، صفة مميزة من سمات العصر الحاضر فإن الكومبيوتر يعد أحد الوسائل الأساسية للمساعدة في عمليتي التعلم والتطبيق ، حيث إن الكومبيوتر أصبح أحد الوسائل الأساسية لحرص المعلومات ، والتي يمكن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة ، مثل التدريب والممارسة .



كما أن الكمبيوتر كتكنولوجيا متطورة يعد متحلاً متكاملًا للتعليم ونظم محتلف الموضوعات والقررات الدراسية ، ولقد تطور هذا التحل مع تطور أجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظريات التعلم والتعليم وأصبح ظاهرة لها مدلولها ومبرراتها وآثارها على عمليتي التعلم والتعليم ، فقد تعددت وتشعبت استخدامات الكمبيوتر في عمليتي التعلم والتعليم ، حيث يكون الكمبيوتر عوناً للمعلم ، ومساعداً له ومكملاً لأنواره ، حيث يساعده في مواجهة العديد من القضايا والمشكلات التربوية مثل مشكلة صعوبات التعلم التي نعد أبرز أسباب الفشل الدراسي لدى المتعلمين .

وفي هذا الإطار يشير أشرف بهجات (٢٠٠٥ : ٥٨٨) إلى أن الكمبيوتر بسرعه ونفقه ومرونته وسهولة التحكم فيه يقدم لنا مجموعة من أفضل البرامج التعليمية التي نمزج بين التعليم والتكنولوجيا والتي تقوم على التفاعل بين المتعلم والكمبيوتر ، بحيث يقوم الكمبيوتر بدور المعلم ويكون هناك حوار بينه وبين المتعلم .

ويتذكر جولي ولاوريتس (False & Lawrence, 1996 : 273) أن الكمبيوتر بإمكانه تحسين مستوى للعمليات المعرفية الأساسية (الانتباه - الإدراك - التفكير) ويقتصد في وقت المتعلمين في الدراسة المباشرة للمواد الدراسية .

ويعد أن تم استعراض التطبيقات التربوية لدى الاحتياجات التربوية الخاصة بصغة عامة سيلقى المذلل العنء على تطبيقات الكمبيوتر التربوية في مجال صعوبات التعلم بصغة خاصة .

### **تطبيقات الكمبيوتر التربوية في مجال صعوبات التعلم:**

لما كان استخدام الكمبيوتر وحس أداء للمتلمين العاديين ، فإن استخدامه لدى المتلمين ذوي صعوبات التعلم سيكون أكثر فاعلية ، لأنهم في أشد الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الوسائ ، فيزيد من انتباههم وينمي تفكيرهم ، ويدعمهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى ما هو جديد ، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر وكما يذكر وليد خليفة (٢٠٠٥ :

٨٩) يلعب دوراً فعالاً كأداة ترفيحية في تحسين توافقه للشخصي والاجتماعي الذي يعانون من انهماقهما.

وفي إطار ما سبق فإن التعلم باستخدام الكمبيوتر والذي أساسه التعليم التكنولوجي يمكن أن يسهم بشكل فعال في تعليم ذوي صعوبات التعلم ، ويمكننا توضيح مزاي وفوائد التعلم بالكمبيوتر لدى ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

١- التعلم باستخدام الكمبيوتر يفرس في المتعلم حب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها ، كما يوفر له الطرق التدريبية التي تناسبه .

٢- التعلم باستخدام الكمبيوتر يوفر بيئة تعليمية آمنة للمتعلم ، حيث إنه يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ ، كما أنه يشجع المتعلمين بالإستقلالية والإحساس بالمسؤولية تجاه التعلم .

٣- التعلم باستخدام الكمبيوتر يفرس في المتعلم الثقة بالنفس عندما ينجح في اختيار أي تجربة ثم يبدأ في أن يفكر في نفسه كمتعلم .

٤- التعلم باستخدام الكمبيوتر يلبي احتياجات المتعلمين ومن ثم يجعلهم يشعرون بقراراتهم بأنفسهم ، كما أنه يث في المتعلمين الإلتزام بالوقت حيث إن كل مرحلة لها وقتها المحدد .

٥- التعلم باستخدام الكمبيوتر ينمي للتأزر البصري / المركبي لدى المتعلمين من خلال استخدام العين واليد معاً في أي واحد .

وهذه المزايا والفوائد السابق ذكرها عن استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية ترى مهلة عبد الزراق (٢٠٠٦ : ٤٨) أنها تساعد على التغلب على المشاكل الناجمة لدى جميع العداات وبالأخص فئة ذوي صعوبات التعلم ، كما تساهم في الشعور بالثقة بالنفس وزيادة التحصيل الدراسي الجيد .

وعلى ذلك هالكومبيوتر لديه القدرة على مساعدة ذوي صعوبات التعلم في الوفاية من ظهور بعض المشكلات التعليمية ، لذلك فإن الكومبيوتر يعد وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدراً ماعداً من مصادر تعلم ذوي صعوبات التعلم ، وبالتالي فإن استخدام الكومبيوتر له الفاعلية في تعليم ذوي صعوبات التعلم لىاجة هؤلاء الأفراد إلى برامج تدريبية ذات طابع خاص يتناسب مع مستواهم وقدراتهم .

لذلك ترى هبة ممدوح ومحمد السيد (٢٠٠٦ : ٦٤٩) أن الكومبيوتر يعد محلاً أو منهجاً في مجال تعليم وتعلم الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، وأنه أصبح ظاهرة لها مدلولاتها ومبرراتها وأثارها في عمليتي التعلم والتعليم .

ويرى مؤلف الكتاب أنه مما سبق يتضح فاعلية استخدام الكومبيوتر كوسيلة مساعدة في التعليم لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بصغة عامة ولذوي صعوبات التعلم بصغة خاصة ، فهو له القدرة على جذب انتباههم ، وإثارة تفكيرهم من خلال وسائله المتعددة التي تلعب دوراً فعالاً في تحسين أدائهم الأكاديمي من جانب ، وتنميش مع مستواهم وقدراتهم من جانب آخر .

### قضايا صعوبات التعلم ومشكلاته المعاصرة

لم يخلو مجال صعوبات التعلم من العديد من المشكلات ، ومع أهمية هذه المشكلات وتأثيرها فإن إيقاع التقدم والتطور في هذا المجال ظل مستمراً باطراد ، والقضايا والمشكلات التي يوجهها مجال صعوبات التعلم يحددها فهمي الثريات (٢٠٠٨ ب) ونذكر منها ما يلي :

#### (أ) - مشكلة التعريف :

تمثل مشكلة تعريف صعوبات التعلم إحدى القضايا المحورية الهامة التي تكتنف مجال صعوبات التعلم ، ولقد لُفتت هذه المشكلة بظلالها على إيقاع التطورات التي لحقت بالمجال ، ويبدون ذلك واضحاً من خلال اللواتين التي صدرت تعمل في

ملياتها تعريفات مختلفة ومتباينة لمفهوم صعوبات التعلم ومنها تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين (١٩٦٩)، وتعريف اللانحة الفيدرالية (١٩٧٧)، وتعريف اللجنة المشتركة (١٩٨١)، ثم تعريفها المعدل (١٩٨٨)، ثم تعريفها الأخير (١٩٩٤).

### (ب) - مشكلة الهوية:

على الرغم من الجهود المبذولة لمراجعة الصيغ المختلفة من أجل الوصول لقياس حقيقة الانحراف بين التحصيل والاستعداد بدرجة مقبولة من الثبات إلا أن المحكات المستعملة كانت تميل إلى الناقية منها إلى الموضوعية، فعلا وصحت كل ولاية في الولايات المتحدة تعريفاً إجرائياً خاصاً بها، واستخدموا إجراءات تشخيصية وتصنيفية مختلفة، ونتيجة لذلك فقد يصنف أحد المتعلمين على أنه من ذوي صعوبات التعلم في إحدى الولايات، بينما لا يكون كذلك في ولاية أخرى مجاورة.

### (ج) - مشكلة للتقويم والافتقار إلى الصدق العلمي:

أسهمت عدة عوامل ومؤثرات في صعوبة الوصول إلى أسس تقويمية نظرية على قدر مقبول من الصدق العلمي لمجال صعوبات التعلم ومن هذه العوامل (العمر الزمني للمجال - تعدد واختلاف المعايير التي يقوم عليها المجال - طبيعة محك التباعد بين الاستعداد والتحصيل - العلاقة بين التباعد والصعوبات النوعية - الافتقار إلى هروق معيكة ثابتة بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي الصعوبات الأخرى - الأسس التشخيصية والتصنيفية للمدارس المختلفة).

### (د) - مشكلة عدم نهائى ذوي صعوبات التعلم:

يتفق معظم المشتغلون بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة، حتى داخل المدى العمرى الواحد، ويعد لطلق ذوي صعوبات التعلم إنا سجل انحرافا فى الأناء بين قدراته أو مستوى ذكائه وتصنيفه فى واحدة أو أكثر من المهارات

الأكاديمية التالية: مهارة القراءة، الفهم القرائي، المعطيات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، الفهم السمعي.

#### (هـ) - مشكلة للتربية النظامية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تشكل التربية النظامية داخل الفصول العادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلة يثار الجدول حولها ما بين التأييد والمعارضة، فالبعض يرى بضرورة أن يتلقى المتعلمون ذوي صعوبات التعلم مقرراتهم للدراسة داخل الفصول النظامية، أما أصحاب الاتجاه المعارض فيرون من الضروري تخصيص فصول خاصة لذوي صعوبات التعلم.

#### (و) - مشكلة للتدريس المتمايز:

في ظل التربية النظامية أي داخل الفصول النظامية يصعب مواجهة الحاجات الخاصة لذوي صعوبات التعلم من الدواحي المعرفية والانفعالية والمهارية، ومن ثم يتعين أن يكون إيقاع المدرسين داخل الفصل مرتبط بالحاجات المتمايزة للتلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم وهو أمر شاق بالنسبة للمدرس، وحتى داخل فصول التربية الخاصة حيث المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الذين تنبأى هذه الصعوبات وتعهد لديهم.

#### (ز) - مشكلة لتدخل الصعوبات، وتدخل تأثيرها:

يصعب نظرياً للوصول إلى عوامل بقية تماماً لأي من صعوبات التعلم المتعارف عليها، ومن ثم فإن تدخل الصعوبات وتداخل تأثيرها حقيقة يصعب إنكارها، فالصعوبة المتعلقة بالإنشاء تؤثر على الصعوبات المتعلقة بكل من الفهم والذاكرة، وكل منها يتبادل التأثير والتأثير باعتبارها عمليات مترتبة تعمل داخل نظام وأحد لتجهيز ومعالجة المعلومات، وقد أقررت هذه المشكلة صعوبات نظرية ومهنية للباحثين، كما كانت عملية إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس الملائمة أمراً بالغ الصعوبة.

### (ج) - مشكلة مدى إمكانية عزو صعوبات التعلم إلى قصور سيكوفسيولوجيا الصح وميكانيزم التعلم:

يقوم المنظور البنائي للأسس العصبية للنمو العقلي المعرفي على افتراض  
أساسي مؤداه أن العلاقة بين البنية Construction والوظيفة Function هي  
علاقة تأثير وتأثر. ومن ثم فالعوامل التي تحدث في البنية العصبية المراكبة للنمو  
العقلي المعرفي تنف بالضرورة حلف التمير في الوظيفة المعرفية من ناحية، كما أن  
الوظيفة المعرفية الناتجة عن التفاعل مع البيئة من خلال ميكانيزم التعلم، تعود فتؤثر  
على البنية العصبية المرتبطة بها، من حيث تطور خصائصها البنائية، ومن ثم يمكن  
افتراض أن البنية العصبية لدى صعوبات التعلم تختلف كمياً وكيفياً عن أقرانهم  
العاديين، مما ينتج عنه تباين الوظائف المعرفية المرتبطة لدى كل من العنيتين.

### الدول المتقدمة... والتعامل مع ذوي صعوبات التعلم:

تتعامل الدول المتقدمة مع الفرد ذي صعوبة التعلم بطرق مختلفة لدمجه في  
المجتمع المحيط به، وتوفر له الأساليب والأدوات التي تساعد على التعامل مع  
الأسوياء في مناخ من الديمقراطية والمساواة، بعيداً عن أظهار مشاعر الشفقة والمطف  
أننى تريد من أحاسن ذوي الصعوبات بصعوبة تعلمه، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف .

وهذاك العديد من النماذج والطرق الحديثة، وعبر التقليدية التي تقوم بها هذه  
الدول في تعاملها مع الأفراد ذوي ذوي صعوبات التعلم يحرص لها المضاف على الدعوة  
التالى:

#### (أ) الابتكارات والاخرعات:

من هذه النماذج توفير الإمكانيات لدى صعوبات التعلم حتى يمارس حقه  
السياسي في التصويت والانتخاب فتوفر له كل التسهيلات والابتكارات الحديثة لكي  
يمارس هذا الحق ، ذلك بجانب لكتشافات الطعام والمبتكرين الذين يهتمون بابتكار كل  
ماهو حديث أو جديد لتحقيق جودة الحياة لدى صعوبات التعلم.

## (ب) للدمج الاجتماعي والتربوي:

وتسعى الدول المتقدمة - دائماً - إلى دمج ذوي صعوبات التعلم داخل المجتمع بشتى الوسائل والطرق من خلال الدمج التربوي عن طريق المدرس أو القائم بالتدريب لذوي صعوبات التعلم على التفاعل مع المجتمع المحيط به . ويقدم الدمج التربوي لذوي صعوبات التعلم فرص تعليمية وخدمات متنوعة لكافة الأطفال حسب احتياجاتهم التعليمية . وحصلت الدول المتقدمة لهذا الهدف فصول دراسية خاصة لذوي صعوبات التعلم ، مزودة بتعليم خاص حيث يقوم مدرسو الفصول العادية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمية والمحتوى العلمي المنهجي ليكون مناسب لجميع الأطفال لذوي صعوبات التعلم والعاديين على السواء . ويتم ذلك في كافة المستويات الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية وذلك بتنسيق العمل بين مدرسي الفصول العادية ومدرسي التربية الخاصة وإعداد جدول واجبات تناسب قدرات كل طفل ذو صعوبة تعلم ويتحمل مدرسو الفصل مسؤولية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مسؤولية كاملة تدريبياً وتقديراً لدرجاتهم وذلك بعد أن يتوافر لهؤلاء الأفراد مايلزم من حائط تعليمية ومساحات مكانية وأجهزة وأدوات تفي بالاحتياجات التربوية لذوي صعوبات التعلم شريطة أن تكون عملية الدمج هذه مبنية على احتياجات الطفل التربوية وعلى قدرة البرنامج المساند على الوفاء بتلك الاحتياجات .

ومن إيجابيات عملية الدمج لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الناحية الاجتماعية ، أنها تتيح لهؤلاء الأطفال فرصة البقاء مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية مما يجعلهم أعضاء عاملين في الأسرة ويساعد الأسرة على أناء التزاماتها نحوهم بشكل أفضل ، مما يريد من نسبة الثقة بالنفس لديهم وتعميق حدة الإحساس بعائلهم الدراسي لاعتيانهم الحياة مع ذويهم من العاديين في المدرسة ، ومن ناحية أخرى تساهم عملية الدمج في التقبل الاجتماعي لدى الأطفال العاديين لذويهم من أصحاب صعوبات التعلم . ويساعد في التخلص من أى معاهيب حافظة قد تكون لديهم عن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم ، وبالتالي فإن عملية التواصل المستمرة بين ذوي

صعوبات التعلم وللماديين تسهم إلى حد فعال في دفع المتعلم ذو صعوبة التعلم إلى محاكاة وتقليد أقرانه الماديين مما ينعكس عليه إيجابياً في حياته الدراسية والاجتماعية. ومن الناحية التدريبية تحقق عملية الدمج لذوى صعوبات التعلم في المدارس العادية بيئة تعليمية ينمو فيها للفرد ذو صعوبة التعلم وغيره من الماديين، والتي هي أفضل بكثير من تكوين بيئة استثنائية وذلك لما في هذا الجمع من المركزية في عملية تقديم الخدمات التدريبية لذوى صعوبات التعلم، كما يشكل وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها ريادة وتطوير الخدمات التدريبية المقدمة لذوى صعوبات التعلم من خلال العشرات المتنوعة والمؤثرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد ذو صعوبات التعلم أسوة بأقرانه الماديين، مما يساعد على تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم المحيط به ويدفع إلى التحصيل العلمي بروح الاندفاع مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي عند الأفراد ذوي صعوبات التعلم بشكل عام.



## المراجع



## أولاً: المراجع العربية:

- ١ . إبراهيم عبدالوكيل العار (١٩٩٨) : تربيوات الحاسوب وتحنديات مطلع القرن الحادى والمشرين ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٢ . أحمد أحمد عواد (١٩٩٧) : علم النفس التربوى وصعوبات التعلم ، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الإسكندرية .
- ٣ . أحمد أحمد عواد (٢٠٠١) : ندوة دور الأسرة فى رعاية الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .
- ٤ . أحمد أحمد عواد ، وأشرف شريت (٢٠٠٤) : الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى لدى المتعلمين المتفوقين وللعاديين وذوى صعوبات التعلم ، مجلة الطعولة ، معهد دراسات للطعولة ، جامعة عين شمس .
- ٥ . أحمد أحمد عواد ، ومجدى محمد الشحات (٢٠٠٤) : سلوك التفير الدائى لدى المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطعولة : تربية ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، كلية للتربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، فى الفترة من ٢٤ - ٢٥ مارس ، ص ص : ٩١ - ١٣٨ .
- ٦ . أحمد عبدالرحمن النجدى ، منى عبدالهادى ، وعلى راشد (٢٠٠٣) : طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٧ . أحمد عبد الطليف عبادة ، ومحمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١) : صعوبات التعلم وعلاقتها بالنوافق الشخصى والاجتماعى لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائى بدولة البحرين ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، المجلد ٥ ، للعدد ٢ ، كلية للتربية ، جامعة المنيا .

- ٨ . أحمد عبد الله عباس (٢٠٠٢) : تحليل لبعض مظاهر الاحتلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد ١٨ ، العدد ١ ، ص: ٩٧ - ١٣٨ .
- ٩ . أحمد عبد الله أحمد ، وفهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠) : الطفل ومشكلات القراءة ، ط ٥ ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
- ١٠ . أحمد عزت راجح (١٩٩٥) : أصول علم النص ، القاهرة: دار المعارف
- ١١ . أحمد عزت راجح (١٩٩٩) : أصول علم النص ، القاهرة: دار المعارف .
- ١٢ . أحمد فائق (٢٠٠٣) : مدخل عام لعلم النص ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٣ . أحمد فهمي عكاشة (٢٠٠٠) : علم النص التفسيريولوجي ، ط ٩ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٤ . أحمد مهدي مصطفى (٢٠٠٢) : بعض العوامل النفسية والتعبئية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١١٠ ، أغسطس ، ص: ٢٤٩ - ٢٨٠ .
- ١٥ . أسامة سعد أبو مروج (١٩٩٧) : مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي لدى المتعلمين الجامعيين: دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة الصبغ ، مجلة كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، المجلد ٥٧ ، العدد ٢ ، ص: ٢٠٣ - ٢٤٣ .
- ١٦ . أسماء عبد العال ومحمد مصطفى الديب (١٩٩٨) : سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية ، ط ١ ، القاهرة: عالم الكتب .
- ١٧ . إسماعيل الأمين (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات - نظريات ونظريات ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النص ، رقم ١٧ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٨ . أشرف بهجات عبدالقوى (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي باستخدام الحاسب الآلي لتأهيل خريجي المدارس الثانوية التجارية نظام الثلاث سنوات للعمل بوظيفة مندوب المبيعات، المؤتمر العلمي الثالث الإنماء للنفس والتدريب للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، في الفترة من ١٥ ١٦ مارس، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، الجزء الثاني، ص من: ٥٨٢ - ٦٠٥ .

١٩ . أشرف عبد الحفار عبد البر (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج معرفي - سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٠ . إقبال الحداد (١٩٩٧) : لتأخر التحصيل لدى المتعلمين مرتعي الذكاء : دراسة تحليلية لأراء المعلمين والمتعلمين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .

٢١ . السعيد عبد العزيز الجندى (١٩٩٥) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمي والإنجاز نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس للتعليم الثانوي وتمديدات القرن الحادي والعشرين، في الفترة من ٧ - ١٠ أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، ص من: ١٠٢ - ١١٨ .

٢٢ . السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا .

- ٢٣ . السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا .
- ٢٤ . السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) : دراسة لبعض مشغرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببها ، جامعة الرقازيق .
- ٢٥ . السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية للتربية ببها ، جامعة الرقازيق .
- ٢٦ . السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم : ناريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٢٧ . السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وبصعين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية للتربية ، جامعة حلوان ، المجلد ٨ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ١٥٥-١٨٦ .
- ٢٨ . السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم : ناريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط٢ ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٢٩ . السيد على سيد أحمد (١٩٩٨) : برنامج مقترح لتنمية الإبتداء البصرى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، معهد الدراسات العليا للطبولة ، جامعة عين شمس .
- ٣٠ . السيد على أحمد وفائفة محمد بدر (٢٠٠١) : الإدراك الحسى البصرى والسمعى ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٣١ . العزب محمد زهران ، عبد الحميد محمد على (٢٠٠٢) : إستراتيجية مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلة والانتباه نمو الرياضيات وخصص مستوى التلقى الرياضى لدى المتعلمين درى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، المجلد ١٢ ، العدد ٥١ ، إبريل ، ص من : ١١٠ - ١٥٦ .

٣٢ . أمينة إبراهيم شلى (٢٠٠٤) : مدى تطبيق إجراءات تقسيم ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٥٤ ، الجزء الثانى ، يناير ، ص من : ١ - ٤٩ .

٣٣ . إنجي محمد قاسم (٢٠٠٥) : الفروق بين الجنسين فى معالجة المعلومات وعلاقتها بالصعوبات النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب بطنطا ، جامعة طنطا .

٣٤ . أنور رياض عبدالرحيم ، وحصة فحرو (١٩٩٢) : صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر الدوحة ، المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج .

٣٥ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٤) : التحليلات المعرفية وتناول المعلومات ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٦ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٧) : دراسات لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكوسيت فى سيكولوجية التعلم ، أبحاث ودوريات ، الجزء الثانى ، ٢ ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٣٧ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٩) : الأساليب المعرفية في علم النفس، مجلة علم النفس، القاهرة: للهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد ١١، السنة الثالثة، ص: ٦ - ١٧ .

٣٨ . أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠١) : التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩ . أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي المعاصر ، ط ٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠ . آيات عبد المجيد مصطفى (٢٠٠٣) : برنامج تدريبي مقترح وتأثيره على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ الصعوبات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٣ ، العدد ٤١ ، سبتمبر ، ص: ٢٩ - ٦٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤١ . إيمان محمد الغرو (٢٠٠٤) : دمج التقنيات في التعليم إعداد المعلم نقدياً للألفية الثالثة ، الإمارات العربية المتحدة ، دبي: دار القلم للشر والنويع .

٤٢ . أيسم عبد بكرى (٢٠٠٣) : فعالية إستراتيجية التعليم المتعاوى في تنمية المفاهيم العقلانية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٣ . تمرير السيد (٢٠٠٣) : مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت دراسة استكشافية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي، البحرين.



- ٤٤ . نيسير مفتاح الكوافعة (١٩٩٠) : صعوبات للنظم والموائل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لمعالجتها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- ٤٥ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥) : سيكولوجية النظم ونظريات التعليم ، الكويت : دار الكويت للكتاب الحديث.
- ٤٦ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : إستراتيجيات التدريس والنظم ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- ٤٧ . جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- ٤٨ . جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين محمد كفاقي (١٩٩٣) : معجم علم النفس في الطب النفسي ، الجزء السادس ، القاهرة : دار النهضة العربية.
- ٤٩ . جاري ديفر ، وسليفا ريم (٢٠٠١) : تعليم الموهوبين والمتفوقين ، الطبعة الإنجليزية للرابعة ، ترجمة : عطوف ياسين ، دمشق : المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- ٥٠ . جان كاستون (١٩٩٧) : الملح والنظم ، ترجمة : محمد لنديا ، مجلة التدريب : تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة ٢٦ ، العدد ٢٢ ، من ص ٢٧٩ - ٢٨٧ .
- ٥١ . جمال الدين الشامي ورضا الأدهم وعبد الناصر الشديوي (١٩٩٩) : فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الاندباء مغرطى النشاط في اللغة العربية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٢ ، الجزء الأول ، يوليو ، من ص ١ - ٦٥ .

- ٥٢ . جمال عطية فايد (٢٠٠١) : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين) ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، سبتمبر ، ص ص : ١٦٥ - ١٩٢ .
- ٥٣ . جمال عطية فايد (٢٠٠٢) : نوى الاحتياجات للتربية الخاصة مفاهيم وأرقام ، مجلة رعاية وتنمية الطفولة ، يصدرها مركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، المجلد ١ ، للعدد ١ ، ص ص : ٢٩٣ - ٣٠٤ .
- ٥٤ . جمال متقال القاسم (٢٠٠٠) : أساسيات صعوبات التعلم ، ط١ ، عمان : دار صماء للنشر والتوزيع .
- ٥٥ . جمالات غيم (١٩٨٨) : دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى بعض المتعلمين المتعوقين عقلياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٥٦ . جعيل صليبا (دكت) : للمعجم الطبقي بالأنعاط العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية ، بيروت : دار الكتاب اللبناني .
- ٥٧ . جميل محمد الصمادي (١٩٩٧) : صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي ، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي الإرشاد النفسي والمجال التربوي ، جامعة عين شمس في الفترة من ٢ - ٤ ديسمبر ، المجلد ٢ ، ص ص : ١٠٦٩ - ١٠٨١ .
- ٥٨ . جوهان السيد عبدالمعبد (٢٠٠٠) : أثر استخدام التعلم التمازني في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- ٥٩ . حامد عبد الحرير العبد ، سبل عبد الفتاح حافظ ( ١٩٩٥ ) : مقدمة علم النص المدرسي ، القاهرة : عالم الكتب .

- ٦٠ . حسن حسين ريتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : التكلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- ٦١ . حسن مصطفى عبد المصطفى (٢٠٠٣) : الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة : الأساليب - التشخيص - العلاج ، القاهرة : دار القاهرة.
- ٦٢ . حسن مصطفى عبد المصطفى ، و محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩) : دراسة مقارنة لبعض مخبرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب للحقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشدراك مع كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ص: ٤١٦ - ٤٣٦ .
- ٦٣ . حمدي عبد العظيم البنا (٢٠٠٠) : فعالية الإثراء الربي في التحصيل وتعديل أنماط التفصيل المعرفي للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية للتربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٣ ، مايو ، ص: ١ - ٤٢ .
- ٦٤ . حمزة حمزة أبو النصر، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٥) : التكلم التماريني الفلسفة والممارسة، العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٦٥ . حنان حمدي أحمد (١٩٩٩) : فاعلية استخدام إستراتيجية كل من التكلم التمازوي والتدري على اكتساب الطلاب المسلمين شعبة العلوم لبعض المهارات العملية ومهارات حل المشكلات وعلاقة ذلك بإنتاجاتهم نحو الدراسة العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
- ٦٦ . خالد الطحان (١٩٨٢) : تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٦٧ . خيرى المغارى عجاج (١٩٩٨) : صعوبات القراءة والفهم القرشى

- (التشخيص والعلاج) ، ط١ ، القاهرة : مكتبة رهراء الشرق .
- ٦٨ . خيرى المعازى عجاج (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) ، ط١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٦٩ . خيرى المعازى عجاج ، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٦) : فعالية برنامج قائم على نموذج دن لأساليب التعلم فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى المتعلمين دوى صعوبات التعلم والمعاديين ، المؤتمر السنوى الخامس دور كليات التربية فى التطوير والتنمية فى الفترة من ١٥ - ١٧ أبريل ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا ، ص ص : ٤٦٣ - ٥١١ .
- ٧٠ . رباب محمد كمال الدين (٢٠٠٧) : أثر استخدام إستراتيجيات التعلم التعاونى فى بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل لدى دوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الأول الإعدادى الأزهرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة ، جامعة الأزهر الشريف .
- ٧١ . رفعت محمود يهجات (٢٠٠٤) : أساليب التعلم للأطفال دوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٧٢ . روبرت سترنبرج (٢٠٠٤) : أساليب التفكير ، ترجمة : عادل سعد حصر ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٧٣ . روبرت سولسو (٢٠٠٠) : علم النفس المعرفى ، ترجمة : محمد نجيب الصبوة ، مصطفى محمد كامل ، محمد الحسانين الذق ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٧٤ . روبرت كولا روسو ، كولين أورورك (٢٠٠٣) : تعليم دوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، المجلد ١ ، ترجمة : أحمد الشامى ، أمس كامل ، عادل سمراش ، وعلى عبد العزيز ، مراجعة : محمد عنانى ، القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر .
- ٧٥ . رييدة محمد قرنى (٢٠٠٠) : أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة

للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية  
أبعاد النظم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالنصف الخامس  
الابتدائي ، مجلة التربية العلمية : تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية  
ومركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، المجلد ٣ ، العدد ٢ ،  
بوليو ، ص ص : ١٧٩ - ٢٣١ .

٧٦ . زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢) : أفعال عدد القصة الموهبة  
والتفوق والإبداع ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٧٧ . زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ  
المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية - نفسية) ، مجلة كلية  
التربية بالرقائق ، جامعة الرقاق ، العدد ٢٠ ، الجزء الأول ، يناير ، ص  
ص : ٢٣٥ - ٢٦٦ .

٧٨ . زينب محمود شقير (٢٠٠١) : التواصل : اضطرابات اللغة والتواصل ،  
للطفل العصامي - الأسم - للكفيف - التحلف العقلي ، ط١ - للنهضة  
المصرية .

٧٩ . سعاد بنت مبارك العورى (٢٠٠٣) : برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى  
تلاميذ الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي ودور المعلم في اكتشاف  
صعوبات التعلم ، ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان الكشف  
للمبر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها ، دائرة محور الأمية والتربية  
للخاصة ، مسقط : سلطنة عمان ، ص ص : ١ - ٩ .

٨٠ . سعد محمد جلال (١٩٨٥) : المرجع في علم النفس ، القاهرة : دار الفكر  
للعربي .

٨١ . سعدة أحمد أبرشقة (١٩٩٤) : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي  
لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، دراسة تجريبية ، رسالة ماجستير غير

منشورة، كلية التربية بكرة الشيخ، جامعة ملنطا.

٨٢ . سعد حسنى العزة (٢٠٠٠) : تربية الموهوبين والمتفوقين ، ط ١ ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٨٣ . سليمى عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ أ) : العقاب بالضرب وسيلة غير باحجة لتربية الأبناء ، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة ، العدد ٨٠ ، يناير ، ص : ١٦ .

٨٤ . سليمى عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ب) : المخ وصعوبات التعلم ، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة ، العدد ٨١ ، مايو ، ص : ١١ .

٨٥ . سليمى عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ج) : أنماط معالجة المعلومات لدى صعوبات تعلم مادة الطوم فى إطار نموذج التحصن الوطيقى للتصغير للكرويين بالفخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .

٨٦ . سليمى عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ د) : حقوق المراهقين ذوو صعوبات التعلم ، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة ، العدد ٨٢ ، سبتمبر ، ص : ٣٢ .

٨٧ . سليمى عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ أ) : الذكاء الوجدانى لدى المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم من المراهقين ، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة ، العدد ٨٤ ، مايو ، ص : ٢٦ - ٢٧ .

٨٨ . سليمى عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ ب) : النشاط الحركى الرائد المصاحب

بالإنفاقية ونقص الإنتباه لدى الأطفال، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس السطمننة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٥ ، سبتمبر، من ص: ٢٤ - ٢٥ .

٨٩ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ أ) : المخ وصعوبات التعلم رؤية فى إطار علم النفس العصبى المعرفى ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٩٠ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ب) : ميكولوجية الإعاقة الأخلاقية كظاهرة نفسية واجتماعية، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس السطمننة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٧ ، مايو، من ص: ٣٦ - ٣٧ .

٩١ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ج) : صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس السطمننة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٨ ، سبتمبر، من ص: ٢٢ - ٢٣ .

٩٢ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم وأحوالها ... حدود فاصلة، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس السطمننة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٠ ، مايو، من ص: ٣٦ - ٣٧ .

٩٣ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٩) : دور الاحتياجات التدريبية الخاصة بين التنمية والتدعية، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس السطمننة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٢ ، يناير، من ص: ٤٢ - ٤٣ .

٩٤ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ أ) : النكرة الإنسانية لدى المتعثرين دراسياً رؤية نفس عصبية معرفية ولعكاسات تربوية، ط ١ ، القاهرة:

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٥ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ب): النكبات المتعددة باعده على الموهبة والتفوق والإبداع، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٩٦ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ج): المح الإنساني والدكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظرية للنكبات المتعددة، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لنديا للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٧ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ د): التدخل إلى علم النص المعاصر، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٨ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ هـ): المرجع في التربية الخاصة المعاصرة دور الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لنديا للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٩ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ و): للمهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية .. رؤية سيكولوجية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٠ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ز): علم النص التربوي الأسس النظرية والتطبيقات العملية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠١ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ م): علم النفس العصبي المعرفي "Cognitive Neuropsychology" رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٢ . سليماني عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ح): علم نص الموهبة رؤية



سيكولوجية وانعكاسات تربوية، ط ١، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

١٠٣ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ح): سيكولوجية الإعاقة العقلية رؤية في إطار علم النفس الإيجابي، ط ١، المنصورة: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

١٠٤ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ غ): سيكولوجية التوحد (الأوتيزم) الطعل الذاتي بين الرعاية والتجنب، ط ١، المنصورة: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

١٠٥ . سليمان محمد سليمان (١٩٩٩): العروق بين المعادين ودوى صعوبات التعلم في إستراتيجيات تهيؤ المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ٧٩، مارس، ص ص: ٣٦٧ - ٣٩٣ .

١٠٦ . سليمان محمد سليمان (٢٠٠٤): الإستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، للعدد ٢٨، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهران الشرق، ص ص: ٩-٥٦ ١٠٧ .

١٠٧ . سمية عبد العزيز الشيب (١٩٩٨): للعروق في الكفاءة الاجتماعية بين المتعلمين المعادين ونرى صعوبات للتعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

١٠٨ . سيد أحمد عثمان (١٩٧٩): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٩ . سيد أحمد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو

## المصرية.

- ١١٠ . سيد أحمد عثمان ، فؤاد عبد اللطيف أبوخطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١١١ . سيد محمد خير الله (١٩٨١) : علم النفس التربوي أسمه النظرية والانجليزية، بيروت: دار النهضة العربية.
- ١١٢ . شاكر عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥) : عصر الصورة الشبكية والإيجابيات ، سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد ٣١١ ، يناير.
- ١١٣ . شريف عبد الله خليل (٢٠٠٠) : أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل للدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد للدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ١١٤ . شكرى سيد أحمد (١٩٨٥) : بناء برنامج لتدريب المتعلمين على حل المشكلات فى الرياضيات ، السجلة للتربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت، ٦ ، ٥٥-٧٩ .
- ١١٥ . شهاب أنشكاشي (١٩٩٩) : العوامل النفسية المرتبطة بصعوب التعلم للمتفوقين عقلياً، والنظوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة البصيط، ونافعية الإنجاز، وبعض السمات الوجدانية الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- ١١٦ . صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤) : سلوك النقطد الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوى صعوبات التعلم واستراتيجية نمسيته ، مجلة أكاديمية

التربية الخاصة ، العدد ٤ ، فبراير ، ص من : ١٢ - ٣٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية .

١١٧ . صبحي عبد الفلاح الكفوري (٢٠٠١) : فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتمكين الملوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية ، السنة ١٦ ، العدد ١ ، ص من : ٢٢٩ - ٢٦٠ .

١١٨ . صبرى محمد إسماعيل (١٩٩٥) : تعامل أسلوب التبسيط - التثقيف المعرفي ، وصعوبة المهمة على إستراتيجيات أداء المهام الرياضية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية للتربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية .

١١٩ . صفاء محمد بحيرى (٢٠٠١) : أثر برنامج تدريبي لدوى صعوبات التعلم فى مجال الرياضيات فى ضوء نظرية تجهيز المعلومات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد للدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١٢٠ . صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠) : مدى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاوني فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات ، مجلة كلية التربية بأسسيوط ، جامعة أسسيوط ، المجلد ١٦ ، العدد ١ ، يناير ، ص من : ٣٣٧ - ٣٦٩ .

١٢١ . طالب العباس (٢٠٠٣) : المتعلمين الموهوبين كلبو الإبهاز ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى العربى الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، المجلس العربى للاطفال الموهوبين والمتفوقين ، عمان الأردن ، كتاب أوراق العمل ، ص من : ٤٨١ - ٤٩٥ .

١٢٢ . طلعت منصور عيريال (١٩٧٥) : دراسة ارتباطيه لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين ، للكتاب السوى الثانى تعلم النص ، تصدره

- للمجمية المصرية للدراسات النصية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ١٢٣ . طلعت منصور غبريال، أنور محمد الشرقاوي، عادل عز الدين الأشول، وفاروق أبو عوف (١٩٨٤) : أسس علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٢٤ . طه إبراهيم هندأوى (٢٠٠٧) : فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- ١٢٥ . طيبة سعيد هرج (٢٠٠١) : أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٢٦ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) : الأبطال الموهبين دور صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالرفاريق، جامعة الرفاريق، العدد ٤٣، يناير، ص ص : ١ - ٣٥ .
- ١٢٧ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤) : الأبطال الموهبين ذوي الإعاقات، ط٢، القاهرة: دار الرشاد.
- ١٢٨ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) : المؤشرات للدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسات تطبيقية، ط ١، القاهرة: دار الرشاد.
- ١٢٩ . عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) : موسوعة التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٣٠ . عادل محمد الحبل (١٩٨٩) : طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة

المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالرفايق، جامعة الرافدين.

١٣١ . عادل محمد العدل (٢٠٠٣) : العمليات المعرفية، القاهرة: مكتبة دار الصابوني.

١٣٢ . عبد الحامد متولى خضر (٢٠٠٥) : التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والنأحر الدراسي ، الكويت : دار للكتاب الحديث.

١٣٣ . عبد الحامد محمد سلامة (٢٠٠١) : تصميم الوسائل التعليمية ولنتاجها لدوى الحاجات الخاصة، عمان، دار البارورى الطمية للنشر.

١٣٤ . عبد الحليم محمود السيد ، شاكى عبد الحميد سليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسف ، عبد اللطيف محمد حليمة ، محتر سيد عبد الله ، سهير فيهم القبانى (١٩٩٠) : علم النفس العام ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣٥ . عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤) : المتعوقون عقلياً : خصائصهم ، اكتشافهم ، رعايتهم ، مشكلاتهم ، ط١ ، القاهرة : مكتبة رضاء الشرق.

١٣٦ . عبد العزيز بن محمد الجبار (٢٠٠٢) : للمهارات الضرورية لمعلمى الأطفال دوى صعوبات التعلم : لمعيها ومدى امتلاكهم لها ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد ١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص : ١٧٥ - ٢٠٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

١٣٧ . عبد الغفار عبد الحكيم النماطى (١٩٨٧) : الخصائص الفكرية و النفسية والاجتماعية للنسم، ندوة المعوقين بين الواقع و تطلعات المستقبل، فى العترة من: ١٤-١٧ مارس ، كلية للتربية جامعة الملك سعود، الرياض.

١٣٨ . عبد الفتاح عيسى إدريس ، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢) : الآثار البصرية للحركي وتلف حلايا المخ لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشنتل دراسة مائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر الشريف ، العدد ١١٢ ، أكتوبر ، ص ص : ٢٦٩ - ٢٩٢ .

١٣٩ . عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠٠٥) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم ، ط١ مريدة ومنقحة ، القاهرة : دار الفكر العربي .

١٤٠ . عبد المجيد سيد أحمد ، وركريا أحمد الشربوني (١٩٩٨) : علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامى ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

١٤١ . عبد المنعم حسن ، ومحمد خطاب (١٩٩٣) : أثر أسلوب التعلم المتعلمون على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٢٨ .

١٤٢ . عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣) : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة .

١٤٣ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٣) : النظم وتنظيم السلوك ، ط ٢ ، ملطا : مكتبة الترمية الحديثة .

١٤٤ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣ ، أ) : بحوث في علم النفس دراسات ميدانية / تجريبية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٤٥ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣ ، ب) : النموذج الكلى لوظائف المخ ،

المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ٤ ، إبريل ، ص ص : ٢٩ - ٥٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٤٦ . عبد الوهاب محمد كامل ( ١٩٩٤ ) : الحصائص البيروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوى الحال الوظيفي البسيط بالبح ، فصلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد للثامن إبريل ، ص ص ١ - ١٦ .

١٤٧ . عبد الوهاب محمد كامل ( ١٩٩٦ ) : أسس تنظيم السلوك محفل مسيولوجى عصبى لتناول الظاهرة النفسية ، للجزء الأول ، طنطا : مؤسسة سعيد للطباعة .

١٤٨ . عبد الوهاب محمد كامل ( ٢٠٠١ ) : للكبيوتر وعلم النفس ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٤٩ . عبد الوهاب محمد كامل ( ٢٠٠٤ ) : علم النفس المسولوجى : مقدمة فى الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنسانى ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٥٠ . عثمان لبيب هراج ( ٢٠٠٤ ) : برامج رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى العالم العربى ( بحث تحليلى لتوصع الزاهن والمستهدف ) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، فى المفترة من ( ٢٤-٢٥ ) مارس ، المجلد الأول ، ص ص : ٢٣١-٢٦٢ .

١٥١ . صفاء محمد عجلاى ( ٢٠٠٢ ) : صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور فى الإنتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسسوط ، جامعة أسسوط ،

المجلد ١٨ ، العدد ١ ، يناير، ص ص : ٦٢ - ١٠٨ .

١٥٢ . علا محمد الطيباني (٢٠٠٤) : فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٥٣ . علاء الدين محمد كعافي (١٩٩٧) : علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة . مؤسسة الأصالة .

١٥٤ . عماد أحمد حسن (٢٠٠٠) : فعالية برنامج تدريبي مبني على المعالجة المعرفية المتداخلة والمعالجة المعرفية المتداخلة في علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهرى ذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ، المجلد ١٦ ، العدد ٢ ، يوليو ، ص ص : ١٨٢ - ٢٢١ .

١٥٥ . عماد أحمد حسن (٢٠٠٤) : استخدام بعض أساليب التعاون في تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ، المجلد ٢٠ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ٣١٤ - ٣٥٦ .

١٥٦ . عماد محمد العزى (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم لدى المتعلمين الموهوبين تشخيصها وعلاجها ، المؤتمر العلمي الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين التدخل إلى عصر التميز والإبداع ، كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ، في الفترة من ١٤ - ١٥ ديسمبر، ص ص : ٢٦١ - ٢٩٢ .

١٥٧ . عمر نصر الله (٢٠٠٤) : تبنى مستوى التحصيل والإنجاز المندرسى أسبابه وعلاجه، ط ١، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

١٥٨ . عمر هارون الطبيعة (٢٠٠٠) : تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب، مجلة الطفولة، العدد ٤، ص ص : ١٣٤ - ١٣٥ .

١٥٩ . عمر هارون الطبيعة، وصلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦) : للكشف عن



للموهوبين مددنى التحصيل للدراسى، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى  
الاقليمى للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين،  
جدة: فى الفترة من: ٢ - ٦/٨/١٤٢٧ هـ الموافق ٢٦ - ٣٠/٨/٢٠٠٦ م،  
ص ص: ١٤٤ - ١٦٤ .

١٦٠ . فاحر عاقل (١٩٧٩) : علم النفس ، ط ٦ ، بيروت: دار العلم للملايين .  
١٦١ . فاروق السيد أحمد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية اللعب والنظم، القاهرة:  
دار المعارف .

١٦٢ . فايز قطار (١٩٩١) : تطور سلوك الاتصال عند الطفل فى المرحلة ما  
قبل المدرسة، الكويت: الجمعية للكويتية لتقديم الطهولة العربية .

١٦٣ . فادية زكى علوان (١٩٨٩) : العمليات المعرفية ونظرية معالجة  
المعلومات ، مجلة علم النفس ، السنة ٣ ، المجلد ١١، القاهرة : الهيئة  
المصرية العامة للكتاب ، ص ص: ٧٥ - ٨٧ .

١٦٤ . فادية زكى علوان، ومريم نور الدين (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي  
معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس لدى  
عينة من الأطفال حنلى متلازمة داون، مجلة دراسات نفسية: تصدرها  
رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رائم)، المجلد ١٦، العدد ٤، أكتوبر،  
ص ص: ٦٤١ - ٦٧٤ .

١٦٥ . هردوس يونس الكزى (٢٠٠٧): دراسة مقارنة للصفحة النصية لقياس  
ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتعوقين ودوى صعوبات التعلم من  
تلاميذ مراحل التنظيم الأساسى لنديا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير  
غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس - البرنامج المشترك مع  
جامعة الأنصى .

١٦٦ . فريد نجار (٢٠٠٣) : المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

١٦٧ . فريدريك هـ. جل (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات - الجزء الثاني، ترجمة، محمد المفتي، ممدوح سليمان، ط٤، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.

١٦٨ . فتحي السيد عيد للرحيم (١٩٨٣) : قضايا ومشكلات هي سيكولوجية ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق، الكويت: دار القلم.

١٦٩ . فتحي السيد عيد للرحيم ، وحليم السعيد بشاى (١٩٨٠) : سيكولوجية الأطفال غير المعتادين وإستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول، الكويت: دار القلم.

١٧٠ . فتحي عبدالرحمن جرولى (١٩٩٩) : للموهبة والتفوق والإبداع، ط ١، عمان: دار الكتاب الجامعي.

١٧١ . فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٨) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، السنة ١، العدد ٢، مجلة جامعة أم القرى ، السعودية، ١٤٠٩هـ.

١٧٢ . فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٤) : علم النفس المعرفي، المنصورة: دار الوفاء.

١٧٣ . فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي ونجهيز المعلومات، ط ١، المنصورة : دار الوفاء.

١٧٤ . فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط١ ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٧٥ . فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩) : دليل مقاييس تقدير الخصائص

١٧٥. السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٧٦. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٠) : مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٧٧. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢) : المستوفون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قصايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ط١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات.
١٧٨. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم أين مدارسنا ؟ ، منتدى إلهيخ، البرنامج الثقافي لقطاع الدراسات والبحوث التربوية، [www.moe.edu.kw/pamamug/fifth/htm](http://www.moe.edu.kw/pamamug/fifth/htm).
١٧٩. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ أ) : صعوبات التعلم الإمبراطوريات التدريسية والمداخل العلاجية، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٨٠. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ ب) : قصايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٨١. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٣) : القدرات العقلية ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٢. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٣) : القدرات العقلية ، ط ٤ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٣. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط ٥ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٤. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال محتر صانق (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٥. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨) : التفكير:

دراسات نصية ، ط٢ ، للقاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٦ . فوقية أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) : سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التفكير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والماديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٢، فبراير، ص: ٢٠٧ - ٢٧٠، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٧ . فيصل خير الرزاد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة مسحية - ثريوية - نفسية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ٢٨ ، ص: ١٢١ - ١٧٨ .

١٨٨ . فحطان أحمد الطاهر (٢٠٠٥) : مدخل إلى التربية الخاصة ، ط ١ ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٨٩ . كريمان بدير، إسبلى صادق (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة: عالم الكتب.

١٩٠ . كريمان عويصة منشار (١٩٩٤) : العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدروها المعلمون ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٨ ، الجزء الثالث ، ص: ٣٧٧ - ٣٩٥ .

١٩١ . كمال سالم سوسالم (١٩٨٨) : للمروق العردي لدى العاديين وغير العاديين، الرياض: النصفحات الذهبية.

١٩٢ . كمال سالم سوسالم (٢٠٠٢) : موسوعة التربية الخاصة والأهليل النفسي، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة .

١٩٣ . كمال عبدالحمد زيتون (٢٠٠٣) : لتدريس لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

١٩٤ . كمال مرسى (١٩٨١) : للطفل غير المعادى من الناحية الذهنية ، القاهرة: دار النهضة العربية .

١٩٥ . كوثر حسين كوجك (١٩٩٢) : للنظم التعاونية إستراتيجية تدريس تفقدهن ، دراسات تربوية ، المجلد ٧ ، العدد ٤٢ ، ص: ٢٠ - ٣٧ .

١٩٦ . كوثر حسين كوجك (٢٠٠١) : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط ٢ ، القاهرة: عالم الكتب .

١٩٧ . كيرك و كالفات (١٩٨٨) : صعوبات للنظم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة: ريدان السرطاوى ، عبد العزيز السرطاوى ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية .

١٩٨ . لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٨٩) : المروى فى مكوبات وإستراتيجيات أداء للمهام الاستدلالية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٩٩ . لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) : دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى دوى صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٠ ، العدد ٢٨ ، أكتوبر ، ص: ٧٧ - ١٢٥ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٠٠ . لندال دافيدوف (١٩٨٣) : مدخل علم النفس ، ترجمة: سيد الطواب ، محمود عمر ، ونجيب خزام ، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر .

٢٠١ . ليندا سلقرمان (٢٠٠٤) : إرشاد الصوبيين والمتفوقين ، ترجمة: سعيد حسنى العزة ، ط ١ ، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع . \*

٢٠٢ . ماجد أحمد مؤمنى (١٩٨٦) : للتذكر والنسيان ، مجلة التربية نصدرة عن اللجنة الوطنية للتطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٩١ ، ديسمبر ، ص: ٧٢ - ٧٩ .

٢٠٣ . ماجدة السيد عبید (٢٠٠١): تنظيم نوى المعاجات الخاصة ، منحل إلى التربية الخاصة ، عمان ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٢٠٤ . مارش هنلي ، روبرتا رامزي ، وروبرت ألجورين (٢٠٠١) : خصائص المتعلمين نوى المعاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم ، ط١ ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر ، القاهرة : دار الفكر للنشر .

٢٠٥ . ماهر محمود عمر (١٩٩٢) : سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة للجامعة .

٢٠٦ . صحرز عبده العام (٢٠٠٠) : فعالية للتدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نوى صعوبات التعلم في مادة الطوم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٤، سبتمبر، من ص: ١ - ٣٦ .

٢٠٧ . محمد إبراهيم جاد (٢٠٠٦) : فعالية برنامج لتعلم التعاوي على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول التطير لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم في القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا .

٢٠٨ . محمد أحمد غنيم ، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٦) : التعرق الفردية في عمليات الدراسة ، النافع المعرفي و قلق الاختبار بين المتعلمين العاديين و نوى صعوبات التعلم ، المؤتمر للمستوى الثاني لقسم علم النفس التربوي رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في العشرة من ٦-٧ مايو ، من ص: ١٢٣-١٥٠ .

٢٠٩ . محمد رجب فصل الله (٢٠٠٣) : الانبعاثات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط ٢، القاهرة: عالم للكتاب .

- ٢١٠ . محمد رجب فصل الله، وعبدالحاميد زهرى سعد (١٩٩٨) : كفاءة النظم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية دراسة تجريبية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٥٣، ص من: ١٧٩ - ٢١٠ .
- ٢١١ . محمد رياض أحمد (١٩٩١) . أساليب المعالجة المعرفية المتنابع والمفردات وعلاقتها ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط .
- ٢١٢ . محمد رياض أحمد (١٩٩٧) : أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتناعبة والمفردات على الفهم القرائي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط .
- ٢١٣ . محمد عادل حجاجي (٢٠٠٣) : دراسة في سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة حصارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
- ٢١٤ . محمد عبد الرحيم عنس (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر .
- ٢١٥ . محمد عبد الرؤوف الشيخ (٢٠٠١) : دور القراءة في تعلم المواد الدراسية لمختلفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، يوليو، ص من: ٢٨٥ - ٢٣٤ .
- ٢١٦ . محمد عبدالطاهر الطيب (١٩٩٤) : مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنبين إلى المرافقة، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة للجامعة .
- ٢١٧ . محمد قاسم (٢٠٠٢) : العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتغير الذات

لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث،  
العدد الحادي والعشرون، ص.ص ٦٨-٨٩ .

٢١٨ . محمد مصطفى الذيب (٢٠٠٠) : العروق بين ذوى صعوبات التعلم  
والعائدين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة ، مجلة كلية  
التربية بالرفاذيق ، جامعة الرقازيق ، العدد ٣٤ ، يناير ، ص ص ١٧٣-  
٢٢٧ .

٢١٩ . محمد مصطفى الذيب (٢٠٠٣) : علم النفس الاجتماعي التربوي  
أساليب نظم معاصرة، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٢٢٠ . محمد نجيب الصبوة (١٩٩٧) : ناكرتا التعرف السمعي والاستدعاء  
البصري المكاني لدى العصائيين والعصاميين السعوديين، مجلة علم  
النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٧ ، ص ص-  
٤٤-٧١ .

٢٢١ . محمود سيد أبو باجي (٢٠٠٣) : أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث  
تكنولوجيا في تعليم الطوم على تحصيل المتعلمين المصم بالمرحلة الثانوية  
وانجاهاتهم نحوه ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد التاسع عشر،  
العدد الأول ، الجزء الأول ، ص ص ١٩٧-٢٢٨ .

٢٢٢ . محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩) : العوامل المرتبطة بصعوبات نظم  
اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة استطلاعية في المدينة  
المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٧، الجزء الأول، ص ص:  
٥٤ - ٧٨ .

٢٢٣ . محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣) : قل تعلم : المفهوم - المادح -  
التطبيقات، القاهرة: مكتبة الأمجلر المصرية.



- ٢٢٤ . محمود فتحى عكلشة (١٩٩١) : أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفصيلات المهنية للأفراد ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٢٢٥ . مديحه حسن عبد الرحمن (١٩٩٣) : فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية تلاميذات ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ، المجلد ٢ ، للعدد ٩ ، يونيو .
- ٢٢٦ . مراد على عيسى ، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٨) : الاتجاهات الحديثة فى التربية الخاصة الموهوبون - ذو صعوبات التعلم - الموهوبون وذو صعوبات التعلم ، ط ١ ، الإسكندرية : دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر .
- ٢٢٧ . مراد وهبة ، يوسف كرم ، ويوسف سلامة (١٩٧١) : المعجم الفلسفى (عربى ، إنجليزى ، وفرنسى) ، ط ٢ .
- ٢٢٨ . مصطفى أبو السجد سليمان (١٩٩٨) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم فى العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .
- ٢٢٩ . مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧) : بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء الجنس والمادة الدراسية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٤ ، مايو ، ص ص : ٢ - ٦٠ .
- ٢٣٠ . مصطفى حمير باهى ، حسين أحمد حشمت ، وبهبل السيد حسن (٢٠٠٢) : المرجع فى علم النفس الفسيولوجى ، نظريات تحليلات ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٣١ . مصطفى محمد على ، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣) : أثر المفردات اللفظية وغير اللفظية فى الاستدعاء الفورى والرجأ لدى المتعلمين الماديين

وذوى صعوبات التعلم بالملقة الأولى من التعلم الأساسي ، مجلة دراسات  
تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان ، المجلد ٩ ، العدد ٣ ،  
يوليو، من ص: ٢١٧ - ٢٨٣ .

٢٣٢ . مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى  
النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية  
الحاصرة ، العدد ٩ ، يناير ، من ص: ٢١٢ - ٢٥٠ .

٢٣٣ . مفيد نجيب حواسين وريدى نجيب حواسين (١٩٩٦) . النمو الانفعالى،  
ط ٢ ، عمان: دار الفكر العربى.

٢٣٤ . محرز سيد عبدالله (٢٠٠٠) : بحوث فى علم النص الاجتماعى  
والشخصية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣٥ . منال عمر باكرمان (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل  
المدرسة المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ذوى  
الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، كلية  
التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، فى الفترة من ٢٤ - ٢٥ مارس ،  
المجلد ٢ ، من ص: ٧٧٣ - ٨٠٠ .

٢٣٦ . منصور بن ياسر الزواحي (٢٠٠٧) : طرق متقدمة للتعلم على  
صعوبات تعلم الهندسة الفراغية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى، متاح  
على <http://www.afaqmath.com> ، فى ١٩/٥/٢٠٠٧ .

٢٣٧ . منى حسن السيد (٢٠٠٤) : أثر برنامج تدريبي لبعض إستراتيجيات  
الإندهاء الانتقائى فى التذكر السريع وفى التذكر الصعنى لدى الأطفال  
ذوى صعوبات التعلم ، مجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٤ ،  
العدد ٤٥ ، أكتوبر ، من ص: ٣٢١ - ٣٩٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو  
المصرية .

- ٢٣٨ . ملير وهبة إلعازن (د.ت) : معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه في اللغة، مرتب هجائي وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.
- ٢٣٩ . مبرفت صالح محمد (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٨، للعدد ١، من ص: ١ - ٣٠.
- ٢٤٠ . ناريان محمد رماعي ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣) : دراسة لبعض خصائص الشخصية للمعيرة للسلامة لدى صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطعنة، جامعة الأزهر، المجلد ٢، العدد ١، مارس، من ص: ١٨١ - ٢٢٨.
- ٢٤١ . نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم والتطعيم العلاجي، ط ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٤٢ . نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦) : صعوبات التعلم والتطعيم العلاجي، ط ٢، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٤٣ . نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، وحالد بسدي (٢٠٠٣) : مهارات في اللغة والتفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٢٤٤ . نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٣) : فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٣، العدد ٤١، سبتمبر، من ص: ٣٠٩ - ٤١٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٤٥ . نبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٠٣) : عمليات تجهيز المستومات لدى

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٢٤٦ . نصرة عبد المجيد جليل (١٩٩٣) : تفسيف للمعسر القرآني غير المعنوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطولسا، جامعة طنطا.

٢٤٧ . نصرة عبد المجيد جليل (٢٠٠٠) : علم النص التربوي المعاصر ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤٨ . نصرة عبد المجيد جليل (٢٠٠١) : التعلم المدرسي، بحوث نظرية وتطبيقية في علم النص، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤٩ . نصرة عبد المجيد جليل (٢٠٠٢) : قراءات حول المؤهويين من ذوي المعسر القرآني الديسلكيا ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٥٠ . نعيمة حسن أحمد ، سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠١) : أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمشحل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانيّة وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم ، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية للتربية العلمية للمواطنة في العشرة من ٢٩ يوليو إلى ١ أغسطس ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري ، الإسكندرية: أبوقير ، المجلد ٢ ، ص من : ٥٢٥ - ٥٢٧ .

٢٥١ . نهلة عبدالرزاق عبدالجيد (٢٠٠٦) : فعالية استخدام الكمبيوتر وفق إستراتيجيات تحكم التعلم وتحكم البرنامج في علاج ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسبوط، جامعة أسبوط.

٢٥٢ . هبة مننوح محمود، ومحمد السيد عبدالرحيم (٢٠٠٦): الحاسوب كمدخل لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الرابع دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة، كلية التربية، جامعة بني سويف، يومي: ٣ - ٤ مايو، من ص: ٦٢٥ - ٦٥٥ .

٢٥٣ . هشام الحناوي (٢٠٠٠) : نكاه الشاعر، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع .  
٢٥٤ . هويدا محمد غنية (٢٠٠٢) : مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية يبتها ، جامعة الرقاريق .

٢٥٥ . وائل فريد فراح (٢٠٠٢): أثر برنامج تدريبي للتخط على صعوبات تعلم معاهيم ملدة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

٢٥٦ . وليد أحمد محمد (٢٠٠١) : فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

٢٥٧ . وليد السيد خليفة (٢٠٠٥) : فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع والطرح لدى الأطفال المتعلمين عقلياً (القابليين للتعلم) ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالرقاريق، جامعة الرقاريق .

٢٥٨ . ولیم الخولي (١٩٧٦) : الموسوعة المتخصصة في علم النفس والطب العقلي، معجم إنجليزي، عربي مصطلحات علم النفس ومناهجه والأمراض العقلية، وإكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية وغيرها مما يرد في

المؤلفات التنصية مع شرح واف بالعربية لأغلب تلك الموضوعات، ط ١، القاهرة: دار المعارف.

٢٥٩ . يسرى طه دنوير (٢٠٠٥): أثر استخدام إستراتيجية حركات المفاهيم في التحصيل والانتباه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ٨، العدد ١، مارس، ص من: ٥٠ - ٨٩ .

٢٦٠ . مصطفى موسى على (١٩٩٦) : التعلم التحويلي ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بإبينا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية، جامعة عين شمس.

٢٦١ . يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، وجميل الصمادي (٢٠٠١) : المنحل إلى التربية للعاصمة، ط ٢، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٦٢ . يوسف قطامي، ونابعة قطامي (١٩٩٣) : نماذج التدريس المصغر، الأردن، عمان: مكتبة زهران.

٢٦٣ . يوسف مراد (١٩٧٢) : مبادئ علم النفس العام، ط ٦، القاهرة: دار المعارف.

## ثانياً،الراجع الأجنبية:

- 264 .Abimbola, G. (2006): Effects of Task Structure on Group Problem Solving, Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada. University of waterloo (Canada).
265. Al-Othman, N. (2001): Designing a Remedial Program for Meeting some learning Difficulties of EFL in primary fourth Graders.

Journal of the Faculty of Education Ain Shams University, Part (1), No. (25), pp. 3 - 31

266. Amy, F . E .(2003) : Creating a Fully Inclusive Classroom Community. Utilizing Co-operative Learning Strategies to students with special needs, Dissertation Abstracts International, Vol . (42), No . (2), p. 395 / A .
267. Anderman, M. (1998): The middle school experience: Effects on the math and science achievement of adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (31), No. (2), pp. 128 - 138.
268. Assad, D. (2005): Fourth Graders' Problem Solving Strategies in A Rural School, PhD, Dissertation Abstract International, DAI - A 6605, p: 1608, AAT 3176488.
269. Bakker, D J & Doma, A. & Gardien, C J. (1990): Hemisphere specific treatment of dyslexia subtypes. A field experiment. *Journal of Learning Disabilities*, Vol (23), No. (7), pp. 433-437.
270. Barbura, L F & Rhuannon, A . & Cary, K .(1996) : The Relationship between Anxiety and problem solving skill in Children with and without learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol (29), No (4), pp 439 - 445
271. Bandura, A. (1978): Self - Efficacy' Toward a unifying Theory of Behavioral Changer *Sychologival Review*, Vol. (48),No. (2),pp: 191 - 215.
272. Bateman, B. D. (1965): An- Educators view of a diagnostic approach to learning disorders, *Journal of Hellmuth (ED) Learning Disorders*, Vol. (1), pp. 219 - 239

273. Baum, S. M. & Owen, S. V. & Dixon, J. T. (1993): To de gifted and learning disabled: From identification to intervintoon strategies, Australia: Hawker Brownlow Education.
274. Bees, C. (1998): The gold program- A program for gifted learning disabled adolescents, roeper review, Journal Article, Vol. (21), No. (2), pp. 155 - 161
275. Beckley, D. (2000). Gifted and Learning disabled: Twice exceptional students, CT.
276. Broadbent, D. E. & Fitzgerald, P. & Broadbent, M. (1986). Implicit and explicit knowledge in the control of complex systems. *British Journal of Psychology*, Vol.(77), pp. 33 - 50.
277. Brody, L. & Mills, C. (1997). Gifted children with Learning disabilities A Review of the Issues, *Journal of learning Disabilities*, Vol. (30), No. (3), pp.282 - 296.
278. Brown, M. C. (1990): Success strategies of learners who are learning disabled as well as gifted, teaching exceptional children, Journal Article, Vol. (23), No. (1), pp. 10 - 12.
279. Burrton, B (1999) . The Effects of Cooperative Learning in Physical Science Course for Elementary Middle Level Pre Service Teachers, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol(30), No.(7).
280. Conover, L. (1996): Gifted and Learning disabled? It is possible' Virginia Association for Education of the Gifted New letter, Vol (17), No. (3), pp. 18-33.
281. Conte, R. (1998): Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning



- About Learning Disabilities. (2nd Ed). San Diego: Academic press.
282. Cox, J. E. (2007): The Relationship between spatial information processing and perception of learning in specific learning disabled high school students. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Capella University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
283. Cynthia, H. & Jodi, H. & Sherrie, N. (2000): Learning complex scientific information: Motivation theory and this relation to students perception. *Reading & writing Quarterly*, Vol (16), No. (1), p.p 23-57.
284. Corini, R. J. (1994). *Encyclopedia of psychology*. New York, A wiley Inter Science
285. Dansinger, S. (1998). Integrating gifted and special education in the schools, *Gifted Child Today Magazine*, Vol (21), No. (3), pp. 38 - 41.
286. Damato, R. C. & Gray, J. W. & Dean, R. S. (1988): A comparison between intelligence and neuropsychological functioning. *Journal of School Psychology*, Vol (26), pp. 283 - 292.
287. Das, J. R. (1989): A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. In D. Vickers and P. L. Smith (Eds.). *Human Information Processing: measures, mechanisms, and models*. North- Holland . Elsevier science.
288. Das, J. P. (2001). *Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers*. Sarka Educational Resources. Inc.

289. Das, J. P. (2002): A Better look at intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. (11), No. (1), p.p. 28 - 33.
290. Das, J. P. (2004): Proceeding of the XVIIIth international congress of psychology. Keynote address rules and tools of intelligence: How IQ became obsolete. The J P Das Development Disabilities Center, University of Alberta, Edmonton, Canada, October 7, pp. 1 - 28.
291. Das, J. P. & Molloy, G. (1975): Varieties of Simultaneous and successive processing. *Journal of Educational Psychology*, Vol. (67), No (6), pp. 213 - 220.
292. Das, J. R. & Kirby, J. R. & Jarman, R. F. (1975): Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin*, Vol. (82), No (1), pp. 87 - 103.
293. Das, J. R. & Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994): Assessment of cognitive processing the PASS theory of intelligence. Boston. Allyn and Bacon.
294. Das, J. P. & Kar, B. C. & Parrila, R. K. (1996): Cognitive planning the psychological basis of intelligent behavior. Sage publications. New Delhi.
295. David, C. (2000) . *Cooperative Learning Method: A meta Analysis* pick Hall, University of Minnesota .
296. Deshler, D. D. & Bulgrier, J. A. (1997): Redefining instructional disabilities for gifted students, *LD: A multi disciplinary Journal*, Vol. (8), No. (3), pp. 121 - 132.
297. Dimutrovesky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. & Vakil, A. (1998):

- Interpretation of facial expressions. Of affect children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (28), No. (5), pp. 272-290
298. Dimutrovsky, L. & Spectro, H & Shiff, L. (2000). Stimulus Gender and emotional difficulty level: their effect on recognition of facial expressions of affect with and without LD. *Journal of Learning Disabilities*, Vol (33), No. (5), pp. 410-416.
299. Dumont, A & Willis, R. (1999): Accuracy in analysis of discrepancy scores, *Journal of Educational psychology*, Vol. (22), pp. 400 - 413.
300. Dunn, R. (2002). Introduction to learning style and brain behavior, In Dunn, R. (ED) everything you need to successfully implement a learning-style instructional program: Materials and methods, Thompson House.
301. Ebrahimi, A (1992): Education of children and adolescent with learning disabilities. New York, Macmillan publishing company
302. Eysenck, M (2000): Psychology students handbook, New York, Psychology Press Ltd, A Member of Taylor & Francis Group
303. Fred, B J & Nance, E. J (1996) . Effects of Co-operative learning on The Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with learning Disabilities, *Dissertation Abstracts International*, Vol . (56), No . (5), p. 1733-A .
- 304 Fisher, B . L., Allen, R . & Gary . K (1996) The Relationship between Anxiety and problem-solving skill in children with and without learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, vol

- . 29, No . 4, Jul, pp . 439 - 446 .
- 305 Fu, x .(1996): The Effects of Computer - Assisted Co-operative learning in Mathematics in Integrated Classrooms for students with and without disabilities, Eric No: ED 412696, Dat. 2-5-2004, New Jersey.
306. Gaddes, W. & Edgell, D. & Hynd, G. (1993): Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach, (3rd ed ) New York. Springs verlag.
- 307 Gail, C . L. (2001) Mediated and Collaborative learning for students with Learning Disabilities: this is about life it's about the rules of life, Dissertation. Abstracts. International, Vol . (62), No . (8), P. 2680-A .
308. Gentry, M. & Neu, T. (1998). Project high hopes summer institute cucciculum for developing talent in students with special needs, Roeper Review, Vol. (20), No.(4), pp. 291 - 295.
- 309 Ghaith, G. M. (2002) . The relation between cooperative learning reception of social support and academic achievement system, Vol (30), pp. 263 - 273
- 310 Ghazi, G. (2003) . Effect of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self esteem, and feelings of school alienation, Bilingual Research Journal, Vol. (27), No.(3), pp. 451 - 474.
- 311 Gresham, F (1983): Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. Exceptional Children, Vol. (48), pp. 422, 433.

312. Gettinger, M. & Seiber, J. (2000). Analogue assessment. Research and practice in evaluating academic skills problems. IN Shapiro, E. S. and Kratochwill, T. R. (Eds.).
313. Ginsburg, H. P. (1997): Mathematics learning disabilities: A view from development psychology *Journal of Learning Disabilities*. Vol (30), No. (1), pp. 20-33.
314. Grace, G. M. (1992): Effects of hemispheric specific stimulation on academic performance and event related potentials in dyslexia. *Dissertation Abstract. International*, Vol.(53),No.(1), pp. 588-B.
315. Gresham, F. & Nagle. (1989): Social skills deficits as a primary learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*. Vol (22), No. (2), pp. 120-124.
316. Grimm, J. (1998): The participation of gifted students with disabilities in gifted programs, *Roeper Review*, Vol (20), No.(4), pp. 285 - 286.
317. Guerrero, C. P. (2002). Testing the effectiveness of problem based learning with learning disabled students in Biology. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D. in Educational Psychology, McGill University, Montreal.
318. Guo, J. & Toa, D. & Li, L. (2001): A study of right hemisphere function of nonverbal learning disabled children *Journal of clinical psychology*. Vol (9), No. (2), pp. 87-98.
319. Haberlandt, K. (1994): *Cognitive psychology*, United States of American, Allyn and Bacon.

320. Hagger, D. & Vaughn, S. (1995) . Parent, teacher, Peer, and Self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (28), No. (4), pp. 205-231.
321. Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1996): Introduction to learning disabilities (3rd Ed) Allyn and Bacon.
322. Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003): Exceptional learners' introduction to special education. Boston. Allyn & Boston.
323. Halman, P (1992) Cooperative Learning, in chamberlain V. M: Creative Home Economics Instruction. New York, Macmillan .
324. Hammill, D. D. (1990). On defining Learning disabilities an emerging consensus *Journal of Learning Disabilities Journal of Learning Disabilities*, Vol (23), No. (2), pp. 74-84.
325. Hammill, D. D. (1993): A brief look at the learning movement in the united states. *Journal of Learning Disabilities*, Vol (26), No. (5), pp. 295-310.
326. Harre, R. & Lamb. (1983): The Encyclopedic Dictionary of Psychology. London; Oxford Press.
327. Harrison, A. E. & Bramson, R. M (1983): Thinking Styles' What kind of thinker are you? *Computer Decision*, Vol (15), No. (7), pp. 76 - 84.
328. Hayward, D. & Das, J. P. & Janzen, T (2007): Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of canadian first nations children. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (40), No. (5), pp. 443 - 457
329. Herman, N (1995): *The Creative Brain*. 2nd, U.S.A. Quebec or

printing book group.

330. James, C. (1996) Cognitive-Behavioural Treatment Of Depression, Part Iv, Improving Problems-Solving Skills. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, Vol. (26), No. (1) 43-57
- 331 Jim, W. S. (2002): Test score discrepancy analysis step-py-step process. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (37), No. (1), pp 1 - 7
- 332 Jones, E. R. & Shwikon, A. & Shalim, B. (1997). Mathematics instruction for secondary student with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (31), No. (2), pp. 151- 163.
- 333 Johnson, D. W. (1997) : Social Anxiety and Self-Esteem in Children with learning Disabilities, *Dissertation Abstracts International*, Vol. (58), No (4), P.1245/A.
334. Johnson, D W. & Johnson, R. T (1988) - Circles of Learning Co-operation, in the Classroom .interaction Book company Jun.
- 335 Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991) : Cooperative Learning and Classroom and School Chmate, In: Fraser, B , Walberg, H. (EDS) *Educational Environment Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford, Pergamon press .
336. Johnson, D W. & Johnson, R, T (1992) . Implementing Cooperative Learning, *Contemporary Education*, Vol (63).
- 337 Johnson, D W & Johnson, R. T. (1999) - Effects of Co-operative, competitive and individualistic goal structure on Achievement: Ameta.
- 338 Joseph, K. & Theodore, A. (1995) : Computer as aids in the prevention and remediation of reading disabilities, *Journal of Learn-*

- ing Disability Quarterly, Vol. 18(2), pp. 70-87
339. Judith, V. (1983) . Computer based education- classroom application and benefits for the learning disabled student, *Annals of Dyslexia*, Vol. (40), No. (3), pp. 203-219.
340. Julie, M. & Lawrence, L. (1996) : Bimodal reading: benefits of a taking computer for average and less skilled readers, *Journal of Learning Disabilities*, Vol (20), No. (30), pp. 271-279
- 341 Kane, S. & Joy, C. (2002): Symptom complaint patterns in college students with learning disabilities, In the ERIC database.
- 342 Kappers, E. J. (1997): Outpatient treatment of dyslexia through stimulation of the cerebral hemispheres, *Journal of learning Disabilities*, Vol. (30), No. (1), pp. 100-125.
- 343 Karen, C. L.(1995) . The Effects of Co-operative Learning Strategies on Achievement and Retention with Baccalaureate nursing students using a computer assisted interactive videodisc lesson, *Dissertation. Abstracts. International*, Vol (56),No.(9), P 3550-A .
344. Kathryn, H. W. ( 1995) A study in The use cooperative Learning to teach the writing process to students with learning disabilities, *Dissertation. Abstracts. international*, Vol (57), No. (9), p. 3890-A .
- 345 Kay, S. K. (1994) . A descriptive study of Research - Based Reading strategies in two sixth - Grade social studies Classrooms, *Dissertation. Abstracts. International*, Vol. (56), No. (2), P. 451A.
346. Kathleen, R. K. (2002): The discrepancy in discrepancies, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (38), No. (1), pp. 1 - 15.



347. Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983): Kaufman assessment battery for children (K-Abc): administration and scoring manual circle pines, Minnesota. American Guidance.
348. Kaval, S. T. & Forness, S. R. (2000) What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (33), No. (3), pp. 239 - 256.
349. Kirby, J. R & Das, J. P. (1978): Information processing and human abilities. *Journal of Educational Psychology*, Vol. (70), No. (1), pp. 58 - 66.
350. Kreshner, J. & Stringer, R. (1991): Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (24), No. (4), pp. 560-565
351. Lawrence, M. & Karen, A. (1996) . The social Adjustment and self - Concept of Adult with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (37), No. (9), PP. 598 - 605.
352. Lee, Y. (2004) . Student Perceptions of Problems' Structaredness, Complexity, Situatedness, and Information Richness and Their Effects on Problem - Solving Performance. Doctoral Dissertation, Tallahassee, Florida. College of Education, The Florida State University
353. Lerner, J. W. (1997): *Learning disabilities. Theories, diagnosis, and teaching strategies.* (7th Ed). Boston. Houghton Mifflin Company.
354. Lerner, J. W. (2000) *Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies* (8th . Ed) Boston, New York . Houghton Mifflin company

355. Lorraine, G. (1989) : Implementing Co-operative Learning with-  
in six Elementary School Learning Disability Classrooms to Im-  
prove Math Achievement and social skills, Eric No: ED 312839,  
Dal2-5-2004. Florida. Nova University .
356. Luria, A. (1966). Human brain ana psychological processes. New  
York : Harper & Row.
357. Luria, A (1973): The working brain, An introduction to neuro-  
psychology New York : Basic Books.
358. Macarthur, J & Ballard, K & Artesian, M (1986) Teaching in-  
dependent Eating to Developmentally handicapped child showing  
chronic food refuse all and disruption at mealtimes . Austral ice  
and New - Zealand ; Journal of Developmentally Disabilities Vol  
. (12), No . (3). pp. 203 - 210
359. Maker, J C. & Udall, A. J. (2002). Giftedness and learning dis-  
abilities [www.Idonline.org](http://www.Idonline.org)
360. Malin , J. (1979) - Strategies In Mathematical Problem Solving ,  
Journal Of Educational Research , Vol. (73), No (2), pp.375-383.
- 361 Margaret W. M (2005) Cognition, Johnwiley & Sons ,  
Inc:New York .
- 362 Masson, M.E. & Miller, J O. (1983): Working memory and in-  
dividual differences. In comprehension and memory of tert. Jour-  
nal of Educational Psychology, Vol. 75, No.2, p. 31
- 363 Mercer C. D (1992): Students With Learning Disabilities, 3rd  
ed , Macmilian Publishing Company . New York .
364. Moon, S. B. (1988): A cross - cultural validity of the kaufman as-

- assessment battery for children with korean children. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama.
365. Morrison, L. A. (1989): The relationship between gender laterality, brain dominance, and learning disabled selected elementary school aged students in data county, florida. A Dissertation Submitted to the Faculty of the College of Education of Florida Atlantic University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
  366. Naglieri, J. A. (2003): Current advances in assessment and intervention for children with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol (16), pp. 163 - 190.
  367. Naglieri, J. R. & Das, J. P. (1990). Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational assessment*, Vol (8), pp. 303 - 337.
  368. Naglieri, J. A. & Johannes, R. (2001): Gender differences in planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. (93), No (2), pp. 430 - 437
  369. Naglieri, J. A. & Prewitt, P. N. & Bardos, A. N. (1989): An exploratory study of planning, attention, simultaneous and Successive cognitive processing. *Journal of School Psychology*, Vol. (27), No (2), pp. 347 - 364.
  370. Naglieri, J. A. & Kroesbergen, E. H. & Johannes, E. H. & Luit, V. (2005): Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for dutch children with and without ADHD. *Journal*

- of Learning Disabilities, Vol.(38), No. (5), pp. 434 - 439
371. Nattie, A. (1994) Helping Behavior and Math Achievement Gain of Student Using Cooperative Learning, Elementary School Journal , Vol. (94), No.(3).
372. Newell, A. & Simon, H. A. (2003): *Human problem solving*. N. J., Prentice-Hall.
373. Obrzut, J. E. & Boliek, C. A. (1986): Lateralization characteristics in learning disabled children *Journal of learning Disabilities*, Vol. (19), No. (5), p.p. 308-314.
374. Ohlson (1978): *Identification of specific learning disabilities*. Champaign, Research Press Company.
375. Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on GLD students, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. (18), No. (4), pp. 385 - 399.
376. Orhun, N. (2003) : Effects of Some Properties 5. Grade Students on the Performance of Mathematical Problem Solving " The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference: The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education, Brno: Czech Republic, September.
377. Plante, E. & Van, P. & Cyma, S. (2000): Electrophysiological dissociation between verbal and nonverbal semantic processing in learning disabled adults. *Neuropsychologia*, Vol. (38), No. (13), pp. 1669-1684.
378. Polloway, E. A. & Patton, J. R. & Smith, T. C. & Buck, G. H

- (1997): Mental retardation and learning disabilities. Applied issue's Journal of Learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp. 297-308.
379. Putnam, J. (1996) : Co-operative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities, Journal of Social Psychology, Vol. (36), No. (6), Dec, pp. 41 - 52.
380. Raney, J. K. & Mardick, N. L. (1995): Issues in programming for students displaying dual exceptionalities: giftedness and learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol. (21), No. (1), pp. 31-33.
381. Rivera, D. B. (1995): Serving the gifted learning disabled, Gifted Children Today Magazine, Vol. (18), No. (6), pp. 34 - 37.
382. Rudolph, D. & Amen, C. & Burt, D. (1995) . Cognitive representations of Self, Family, and Peers in School-age Children : link with Social Competence and Sociometric Status Child Dev, p66.
383. Robinson, S. M. (1999): Meeting of students who are gifted and have learning disabilities, Journal Citation: Intervention in School and Clinic, Vol. (34), No. (4), pp. 195 - 204.
384. Rollanda, D. & Joseph, J. (1995) . Co-operative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to successful Participation, Eric No: Ed 390189, Dat.13-10-2004. Pennsylvania .
385. Santiago, N. G. (2007): Estudio sobre modificación cognitiva en niños con dificultades en la lectura y trastorno por déficit de atención e hiperactividad tipo combinado . A Dissertation Presented to the Faculty of Ciencias Sociales in Partial Fulfillment of the

Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy

386. Saranell S. C. (1997) : Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities, Aspen Publishers Maryland .
- 387 Sartawi, A. (2001): Introduction to special education Al-Galam house for publishing and distribution, United Arab Emirates.
- 388 Sattler, J M (1992): Assessment of children. San Diego, CA: Jerome, M. Sattler Publisher.
389. Shanon, M. & Rice, D. (1982): A comparison of hemispheric preference between high ability and low ability elementary children Education Research Quarterly, Vol (7), No. (3), pp. 7-15.
- 390 Shepord, L. (1995) : Involution Of The Regression Discrepancy Method For Identifying Children With Learning Disabilities .The Journal Of Special Education , vol (21) . No (5) , pp ( 264 - 69).
- 391 Sherwood, M (1996): Interviews with parents of gifted leaning disabled children, ERIC Digest E. 268.
- 392 Sherwood, M (2001): Preservice teachers attitudes and awareness of gifted leaning disabled, University of Western Sydney, Macarthur.
393. Siegel, E. & Gold, R (1982) : Educating the Learning Disabled. New York.Macmillan Publishing Co, Inc.
394. Silverman, L. K. (1994): Invisible gifted in visible handicaps, Gifted, No. (82), pp. 9 - 11.
- 395 Silverman, L. K. (1997): Gifted children with learning disabilities, PH.D, ERIC Digest E. 543.
396. Simmonds, T L. (1995) . Linking Oral and written summaries

- using one Minute Summaries in a Co-operative learning Environment, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (34), No. (4), P. 1341-A .
- 397 Stan, S. F. & Joseph, C. P. (1995). Operationalizing a definition of Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. Vol (28), No. (11), pp. 586-597
- 398 Sternberg, R. (1999): Human abilities An information processing approach, New York, Freeman, W. H. Ed. Company
- 399 Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, Vol. (13), pp. 220 - 232.
- 400 Voeller, K. (1994): Techniques for measuring social competence in children. In G. R. Lyon (Ed), *Frames of reference for the assesment of learning disabilities. New Views of Measurement Issues* , Baltimore: Paul Brookes, pp. 525 - 554.
- 401 Vogel, A. & Forness, R. (1992) . Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21(3), pp. 375-386.
402. Vaughn, S. & Sinagub (1998) Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Interventions and Issues*, In Wong, B (1998). *Learning about Learning Disabilities*. Second Edition, New York: Academic Press.
403. Vaughn, S. & Haagar, D. & Hogan, A. & Kouzekanani, K. (1992) Self - Concept and Peer Acceptance in students with Learning Disabilities: A four to five year prospective study, *Journal of Educational Psychology*, Vol (84), No. (3), pp. 26 - 37.

404. Watson, B. (1991) . Cooperative Learning and Group Educational Modules, *Journal of Research in Science Teaching* , Vol. (28), No.(2).
405. Willard - Holt , C. (1999) . Characteristics of gifted students with specific disabilities . [www twice gifted , net](http://www.twicegifted.net).
406. Wilson, L. (1981): The regression equation method of determining academic disability, *Journal of School Psychology*, Vol. (22), pp. 95 - 110.
407. Woolfolk, A. & Nichch, L. (1980): *Educational Psychology for teaching*, New Jersey prentice - Hall.
408. Yager, S. & Johnson, R. & Johnson, D. & Snider, B. (1985) . The Effects of Co-operative and Individualistic Learning Experiences on Positive and Negative Cross-handicap Relationships, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. (10), No. (4), pp. 127 - 138.
409. Zera, D. A. (1997): A self-organizing systems perspective of learning disabilities. *Dissertation Abstract International*, Vol (58), No. (6), p. 2164-A.
410. Zera, D. A. (2001): A reconceptualization of learning Disabilities via a self-organizing system paradigm. vol (34), No. (1), pp. 79-94.
411. Ziegler, A. & Stoeger, H. (2003) . Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International*, 18, 87-94.











هذا الكتاب المرجعي الذي بين أيدينا  
( والذي اعتبره إبنى الحادي والعشرون )  
يهتم بمجال صعوبات التعلم Learning  
Difficulties والذي يُعد أحد المجالات

الهامة في ميدان التربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام به في النصف  
الثاني من القرن الماضي في بداية الستينات على وجه التحديد.  
ولقد استقطبت فئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتمام العديد من  
المختصين والباحثين في مجالي علم النفس التربوي وعلم نفس  
الفئات الخاصة، حيث إن هذه الفئة تشكل شريحة كبيرة تفوق كل  
فئات التربية الخاصة الأخرى.

وهذا الكتاب المرجعي يعالج فيه المؤلف قضايا وموضوعات  
عديدة منها: مفهوم صعوبات التعلم، تصنيفاتها سواء كانت  
( صعوبات نمائية أو أكاديمية أو اجتماعية والفعالية )، أسبابها،  
وتقييمها وتشخيص أفرادها، التدخل والرعاية المبكرين لها، وكذا  
الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاجها، بالإضافة إلى تناول  
الاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

وإلى إذ أقدم هذا المرجع للقارئ العربي الحبيب  
العربية يحدوني الأمل أن يستفيد منه طلاب الدراسات  
والباحثين في مجالات التربية الخاصة بوجه عام و  
التعلم على وجه الخصوص.



ISBN 977-05-2671-1



مكتبة الأنجلو المصرية  
THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP

The World of Words & Thoughts

www.anglo-egyptian.com





